

Laiiv

Et mulig virkemiddel i historieundervisningen

Marit Styx Andersen



Masteroppgave i historie

Institutt for arkeologi, konservering og historie

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2014

© Marit Styx Andersen

2014

Laiv

Et mulig virkemiddel i historieundervisningen.

Marit Styx Andersen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

FORORD

Å skrive masteroppgave var større og vanskeligere enn jeg så for meg og jeg brukte nok en del tid på å finne ut hva jeg egentlig driver med. Jeg er heldig som har fått muligheten til å skrive om hobbyen min, laiv.

Flere fortjener takk for å ha bidratt konstruktivt i denne prosessen. Jeg vil først og fremst takke hovedveileder Harald Frode Skram for mange gode innspill, spennende samtaler og faglige diskusjoner. Biveileder Hilde Sandvik fortjener også takk for smarte kommentarer og konstruktiv styring av prosjektet.

Jeg vil takke Berg videregående skole og elevene mine som ble med på laiv og lot meg skrive masteroppgave om opplevelsene deres. Jeg vil takke rektor Per Erik Skjelbred som ga meg rom for å prøve ut dette og Torgeir Holgersen for faglig samarbeid.

Takk til verdens beste samboer, Kjetil, som har passet på at jeg ikke har mistet motet eller selvtilliten. Takk til Ronja, Marius, Sunniva, Maria, Stine og Oda for trøst og faglig prat. Og så vil jeg selvsagt takke familien min som har støttet meg gjennom masteroppgave og fødsel. Spesielt vil jeg takke mamma som har sørget for at jeg har fått tid til å skrive ferdig. Takk til Kolbjørn som kom midt oppi det hele og gir mammaen sin fri fra tanker om oppgave og skriving.

Oslo, 20. mai 2014

Marit Styx Andersen

INNHOLDSFORTEGNELSE

Forord	v
1. Innledning.....	1
Begrepsavklaringer	2
Personlig utgangspunkt	4
Problemstillinger	5
En klasse, to laiver og fire oppgaver.....	5
Minilaiven	5
Storlaiven.....	6
Etikk	6
Teoretisk utgangspunkt	6
Avgrensning.....	9
Kilder og metode	9
2. Faglig ståsted og empati.....	11
Historiedidaktiske retninger.....	11
Empati	14
3. Laiv.....	19
Om laiv.....	19
Laiv i forhold til andre former for rollespill	20
Læring gjennom laiv	22
Konstruksjon av laiv.....	23
4. Metode	27
Innsamling av data:	27
Måling av data	30
5. Minilaiv	35
Mål og intensjon.....	35
Konstruksjon.....	35
Forutsetninger hos elevene.....	36
Praktisk	36
Laiven	37
6. Storlaiven.....	39
Mål, intensjon og karaktersetting	39
Læreplanen.....	40
Elevene	41

Konstruksjon av storlaiven	42
Praktisk	44
Laiven	46
Etterarbeid i klassen:	52
Erfaringer	53
Oppsummering:	59
7. Analyse av elevprestasjoner:	61
Oppgave I og II	61
Oppgave III	62
Oppgave IV	65
En generell utvikling	67
Ali	68
Ali på minilaiven:	68
Ali på storlaiven:	68
Alis første empatibesvarelser:	69
Alis besvarelse på oppgave III:	71
Alis besvarelse på oppgave IV:	71
Alis utvikling:	72
Per	73
Per på minilaiven	73
Per på storlaiven:	73
Pers første empatibesvarelser:	74
Pers besvarelse på oppgave III:	76
Pers besvarelse på oppgave IV:	77
Pers utvikling:	78
Sammenligning av Ali og Per	79
Generell analyse	80
Vurdering av ferdigheter:	80
8. Konklusjoner	83
De vanskelige empatioppagavene	83
Ferdighetstrening	84
Forholdet mellom kunnskap og ferdighet	85
Erfaringer fra laivene	86
Minilaiven	86
Storlaiven	86
Tanker om laiv i skolen	87

Litteratur:	91
Vedlegg:	95
Vedlegg 1: Empatiprøve I	95
Vedlegg 2: Empatiprøve II	95
Vedlegg 3: Empatiprøve III	95
Vedlegg 4: Empatiprøve IV	96
Vedlegg 5: Harald Frode Skram, Søylen og stigen.....	97
Vedlegg 6: Kompendium til storlaiven høsten 2012	99
Vedlegg 7: Rollebeskrivelse Johan Olsen, storlaiv høsten 2012:.....	119
Vedlegg 8: Rollebeskrivelse Hartvig Abraham Nilsen, storlaiv 2012:.....	120

1. INNLEDNING

Vi løp ut for å se hva som foregikk. Det duskregnet fortsatt og høstmørket hadde begynt å senke seg over det lille tunet på Nordmarkskapellet. Det sto en liten gruppe mennesker i lyset fra lyktene utenfor utedoen. Da vi nærmet oss kunne vi se at noen lå på bakken med den ene håndflaten opp for å signalisere at han var drept med et strupekutt. «Pass dere! Dette tar jeg hånd om» sa en av NS-gutta som brøytet seg vei og satte i gang med å løfte på armene til den døde mannen over hodet hans og ned igjen, i tråd med den førstehjelpskunnskapen han hadde fått samme morgen. NS-instruktøren kom etter og så litt rart på opptrinnet. «Nå spruter det mye blod her, jeg tror ikke det der er så smart,» sa han tørt og unggutten slapp armene.

Dette var en av mange hendelser på skolelaiven høsten 2012. Jeg tok med meg en klasse på tur og vi spilte at vi var på Nordmarkskapellet høsten 1934. Gjennom dette skulle de lære å leve seg inn i historie. Denne avhandlingen handler om oppøving av den historiefaglige empatiferdigheten gjennom deltakelse på laiv og om det å lage laiv for en skoleklasse. Denne avhandlingen er historiedidaktisk. Didaktikk er den delen av pedagogikken som er fagspesifikk.¹ Historiedidaktikk handler om hvordan vi tenker, forstår, skaper og bruker historie.²

Hanne Grasmø, laiver og forfatter av boka LAIV, skriver:

Tidsreisemaskinen er ennå ikke oppfunnet, likevel finnes det mennesker som har en personlig opplevelse av å ha vært i vikingtida, i høymiddelalderen og i år 2030. For dem er målet å simulere en annen virkelighet så bra at alle faktisk tror de er der: klesdraktene stemmer, de fysiske omgivelsene stemmer, maten stemmer og mytene stemmer.³

¹ Anne Grete Ebbesen, «Mirakelkur eller dannelsesprosjekt? Pedagogikk i praktisk-pedagogisk utdanning» i Rolf Mikkelsen og Henrik Fladmoe (red.) *Lektor – adjunkt – lærer: innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*. (Oslo: Universitetsforlaget, 2007), 26-27

² Kirsti Engelién og Harald Frode Skram, «Å tenke historie og å skape historie» i Rolf Mikkelsen og Henrik Fladmoe (red.) *Lektor – adjunkt – lærer: innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*. (Oslo: Universitetsforlaget, 2007), 276

³ Hanne Grasmø, *Levende rollespill: laiv*, (Gyldendal, 1998), 5

I denne avhandlingen drøfter jeg laivernes opplevelse av å reise i tid. Dette ser jeg i forhold til historiedidaktisk teori, teori om laiv og læreplanens forordninger. Jeg skriver om to laiver som ble arrangert for en klasse, om hvordan forsøket på å la elevene oppleve en tidsreise forløp.

Jeg har undersøkt hvordan laiv kan brukes i skolen som et undervisningsalternativ for variasjon. I skolen i dag er det fortsatt normalt at læreren står foran i klasserommet og formidler et budskap til elevene.⁴ Britt Ulstrup Engelsen skriver:

Tradisjonell klasseromsundervisning gir heller ikke gode vilkår for elevaktivitet. Kateterforelesningen ser ut til å dominere. Eleven bli ofte bare en passiv mottaker av det stoffet som læreren formidler. Det er begrenset hva elever makter å ta inn på denne måten. Samtidig fører mye stillesitting til oppdemmet aktivitetstrang hos elevene. Dette kan vise seg i både uro og småforstyrrelser og som større disiplinproblemer.⁵

Å variere den tradisjonelle undervisningen med opplegg som for eksempel laiv, tror jeg kan virke motiverende på elevene. Pedagogen Gunn Imsen skiller mellom indre og ytre motivasjon.⁶ Indre motivasjon skiller seg fra den ytre motivasjonen elevene når de vil lese til en prøve for å få god karakter. Å forberede seg til en laiv kan være motiverende for elevene, de må forholde seg til mye informasjon som de ellers ikke ville ha lest. Laiven vil også kunne gi elevene en annen opplevelse av faget historie. Som lærer kan jeg øke elevenes indre motivasjon, deres egeninteresse for læring, gjennom å ta dem med på laiv. Imsen skriver at «det er et ideal at elevene skal arbeide og lære ut fra indre motivasjon.»⁷

BEGREPSAVKLARINGER.

Jeg skriver om oppøving av empatiferdigheten. Med empati menes ikke føleri, men evnen til å sette seg inn i fortidige menneskers fysiske valgmuligheter, verdimålestokker og tenkemåter. Dette skriver jeg mer om i kapittel 2.

Temaet for avhandlingen er laiv. Dette kalles også levende rollespill eller på engelsk: LARP (live action roleplay). Begrepet laiv kommer av det engelske «live», men skrivemåten er altså

⁴ Britt Ulstrup Engelsen, *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* 6. utg (Oslo: Gyldendal akademisk, 2012), 222-225

⁵ Engelsen, *Kan læring planlegges?*, 225

⁶ Gunn Imsen, *Elevers verden – innføring i pedagogisk psykologi*, 4. utg. (Oslo: Universitetsforlaget, 2005), 382

⁷ Imsen, *Elevers verden*, 382

fornorsket til «laiv». En laiv er et rollespill der deltakerne har på seg kostymer og spiller at de er en annen person over et tidsrom. Jeg definerer laiv mer inngående i kapittel 3.

Jeg forsøker i stor grad å bruke de begrepene som er vanlige i laivmiljøet. Disse er også brukt av andre som skriver om laiv, blant annet Hanne Grasmø. I Kjersti Røe sin hovedfagsoppgave om laiv fra 2004 bruker hun også de samme begrepene.

Deltakere på en laiv kalles ofte for spillere ettersom man rollespiller. Jeg har valgt å bruke deltakere om disse. Personer som deltar på flere laiver, kalles for laivere, disse har laiverfaring.

Når en holder på med å laive, skriver jeg at man «spiller» rollen. Dette betyr ikke at man spiller slik man spiller ludo eller et dataspill. Heller ikke at man spiller en rolle slik man gjør på teaterscenen. Når man spiller en laivrolle later man som om man er personen og handler slik rollen ville gjort. Man lever seg inn i rollen og forsøker å *være* rollen. Samtidig er man reflektert og har rollebeskrivelsen i bakhodet.

Deltakerne på laiven får informasjon om rollen sin i en rolletekst, eller rollebeskrivelse. Der står det noe om rollens fortid og personlighet. Rolleteksten skal gi deltakeren den informasjonen hun trenger for å spille rollen sin hele laivens varighet. Men rolleteksten er ikke et manus. Det står ingenting der om hva rollen skal si, men det står hva rollen ønsker å oppnå og motivene for å være tilstede på laivstedet. Rolleteksten er oftest hemmelig deltakerne ikke skal vite hverandres hemmeligheter. I rolleteksten oppsummeres den enkelte rolles motiver og mål i noen punktvis plott. Røe siterer zoolog og laiver Petter Bøckmann som definerer plott slik: «Puzzle for players to solve on a larp, either as a general story-line, a more personal mystery or a as conflict between roles».⁸ Begrepet plott brukes altså om en oppgave som deltakeren skal løse i laiven. Plottene er strukturert i en plottstruktur som arrangøren lager slik at intrigene fungerer og det hele er en del av hovedintrigen i laiven. Dette beskrives nærmere i kapittelet om laiv.

⁸ Bøckmann, Petter, *The Three Way Model: Revision of the Threefold Model*, 2003. Sitert i Røe, Kjersti, *Laiv: en lek i grenseland?* Hovedfagsoppgave i drama og teater, (NTNU, Institutt for Kunst- og Medievitenskap, seksjon for drama/teater, 2004), 16

Det deles som regel ut et kompendium til deltakerne på en laiv. Dette kan være felles for alle eller spesifikt for noen få roller og inneholder informasjon deltakerne trenger for å være med på laiven. Der finner man oppmøteinformasjon, sikkerhetsregler og beskrivelse av sted og tid i laiven. Det er vanlig at kompendiet er tilgjengelig på laivstedet. Jeg pleier å henge det opp utenfor doene der det som regel er et pauseområde.

I laivsammenheng brukes også begrepene off-laiv og in-laiv. In-laiv betyr at man holder på å spille laiv, mens off-laiv er det motsatte. Man kan for eksempel ha et off-laiv-rom.

PERSONLIG UTGANGSPUNKT.

Jeg har deltatt på laiver siden 2004 og har arrangert egne laiver siden 2006. Men jeg hadde aldri arrangert laiv for en skoleklasse. Sommeren 2010 arrangerte jeg laiven «Brente Hekser» og i den forbindelse undersøkte jeg empatinivået og historiebevissthetsnivået hos laiverne og fant ut at dette allerede før laiven så ut til å ligge på et høyt nivå. Dette gjorde jeg ved å sende ut et spørreskjema til deltakerne før og etter laiven. Skjemaet inneholdt spørsmål som skulle avdekke deltakernes grad av historieforståelse. De som deltok på laiven hadde deltatt på laiver før og gjennom dette hadde de antakelig trent opp sine empatiferdigheter og utviklet sin historieforståelse. Jeg skrev en besvarelse om dette som en del av Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) og innså da at dette var et så spennende tema at jeg ville skrive masteroppgave om det.⁹

Det er også påpekt fra andre laivere at laiv kan være et verktøy i undervisningen.¹⁰ Elever som kjenner til laiv ønsker også at skolen tar det i bruk. Dette skriver Trygve Bernhard Moen Haaland i Elevorganisasjonen om i Pegasus, medlemsbladet til den landsdekkende ungdomsorganisasjonen Hyperion. Han beskriver ulike former for spill som kan brukes i undervisningen og viser blant annet til hvordan ulike former for laiver er i bruk i skolen, «som FN-rollespillet, der elever representerer ulike land for å lære seg internasjonal politikk og prosessene hos FN, og Ministortinget, der elever representerer et gitt parti og komité og lærer hvordan Norges nasjonalforsamling fungerer i praksis.»¹¹

⁹ Besvarelsen har jeg publisert her: <http://lektorstyx.blogspot.com/2012/02/oppgave-i-historie-fagdidaktikk.html>

¹⁰ Grasmø, *Levende rollespill*, 7

¹¹ Trygve Bernhard Moen Haaland, «Spill i skolen», (*Pegasus* nr. 27, 2013), s. 20

PROBLEMSTILLINGER.

Denne studien tar for seg bruk av laiv i historieundervisningen for å bedre elevenes empatiferdighet. Jeg beskriver gjennomføringen av de to laivene og drøfter dette. Jeg drøfter også målingen av empatiferdighet. Jeg undersøker hvordan laiv kan brukes i skolesammenheng og om dette motiverer elevene for arbeid med historiefaget. I konklusjonen reflekterer jeg over bruk av laiv i skolen generelt og kommer med noen tanker til videre arbeid.

EN KLASSE, TO LAIVER OG FIRE OPPGAVER.

Da jeg gjennomførte denne studien, jobbet jeg som lærer på Berg videregående skole. Jeg gjennomførte to laiver. Først en minilaiv i norsktimen til en klasse på vg2. Elevene fikk en skriveoppgave før og en etter laiven og målet var at skriveoppgavene skulle vise elevenes empatinivå. Høsten etter gikk denne klassen på vg3 og da samarbeidet jeg med klassens historielærer og jeg tok klassen med på en laiv over tre dager. Også da fikk de en empatioppgave før og etter laiven. Besvarelsene skulle vise empatinivået til elevene. Her er en punktviss oversikt over laivene og empatioppgavene:

- Vår 2012:
 - Empatioppgave I
 - Minilaiv
 - Empatioppgave II
- Høst 2012:
 - Empatioppgave III
 - Storlaiv
 - Empatioppgave IV

MINILAIVEN.

Den første laiven inngikk i norskundervisningen og temaet var nasjonalromantikken i Norge. Elevene spilte kjente eller ukjente personer som deltok på et tenkt møte i Filologisk Forening i Christiania i 1844. Der skulle de diskutere det norske språks framtid. Laiven foregikk i klasserommet og varte i omtrent en klokke. Blant rollene var Henrik Wergeland, Johan Sebastian Welhaven, Camilla Collett, Aasmund Olavsson Vinje og Ivar Aasen, men også konstruerte roller som husmannssønnen Peder Klyphaugen og tjenestejenta Synnøve Hagen. Elevene fikk utdelt en kort rollebeskrivelse med informasjon om hvor de kunne finne ut mer

om rollen sin og begreper de skulle lese seg opp på. Det var også krav om noe kostymer. Så lenge laiven varte skulle elevene spille rollene sine.

STORLAIVEN

Elevene var med på en laiv som skulle vare i tre dager, fra mandag kveld til onsdag morgen. Laiven var satt til Oslo, oktober 1934. Elevene spilte roller som representerte ulike historiske personer. Disse var på helgetur til Nordmarkskapellet. Her møttes personer med ulik klassebakgrunn. Elevene fikk utdelt et utfyllende kompendium med laivregler og historisk faktakunnskap, og en personlig rollebeskrivelse med plott. Elevene skulle være i rollene sine hele laivens varighet, fra mandag til onsdag. De skulle våkne opp som rollen sin og legge seg til å sove som rollen sin. Dersom de skulle ta pauser fra rollen, skulle det gjøres på spesielle områder slik at det ikke forstyrret de andre.

ETIKK

Jeg har valgt å skrive om en liten gruppe elever. Disse har jeg anonymisert slik at alle navn i avhandlingen er fiktive. Jeg har også valgt å ikke fokusere på elever med store problemer. Elevene vil nok likevel kunne kjenne seg igjen i mine beskrivelser av det som skjedde.

Elevene var klar over at jeg samlet inn materiale til masteravhandlingen min og de elevene som ikke var myndige fikk foresattes underskrift på at dette var greit.

TEORETISK UTGANGSPUNKT.

Jeg tar utgangspunkt i læreplanens krav om ferdighetstrening i historiefaget.

Historiedidaktiker Erik Lund skriver at læreplanene i mange år har «framhevet stadig sterkere at faget ikke bare skal formidle et bestemt innhold. Elevene skal også lære hvordan historisk kunnskap blir til og hvordan historie blir brukt i samtiden. Slike ferdigheter skal elevene kunne praktisere, ikke bare lære om.»¹²

Harald Frode Skram definerer empati som «en intellektuell disiplin hvor eleven lærer å sette seg i en annen persons stilling og vurdere situasjonen ut fra denne personens fysiske

¹² Erik Lund, *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*, 3. utg. (Oslo: Universitetsforlaget, 2009), 17

valgmuligheter, verdimålestokk og tenkemåte.»¹³ Denne ferdigheten er en av åtte «Aspekter av historiefaglig kompetanse» som Skram beskriver.¹⁴

Læreplanen i historie for den videregående skolen deles inn i to kunnskapsområder: «historieforståelse og metoder» og «samfunn og mennesker i tid».¹⁵ Det er under det første punktet at læreplanmålene som dreier seg om ferdighetstrening er plassert. For grunnskolen er historie en del av samfunnsfaget. Målet om å trene opp empatiferdigheten er formulert litt ulikt til de ulike årstrinnene, med mål om en progresjon. De går inn i ett av kompetansemålene i læreplanen for alle årstrinn i samfunnsfag eller historie. Det er ikke slik at empatiferdigheten eksplisitt uttrykkes i læreplanen, men den er en del av den. Her har Skram satt det opp i et skjema:

4. årssteget:	Skape forteljingar om menneske i fortida og snakke om skilnader og likskapar før og no
7. årssteget:	Skape forteljingar om menneske i fortida og bruke dei til å vise korleis menneske tenkjer og handlar ut frå samfunnet dei lever i
10. årssteget:	Skape forteljingar om menneske i fortida, og slik vise korleis rammer og verdiar i samfunnet påverkar tankar og handlingar
Vg2:	Presentere en historisk person og diskutere hvordan samtidige samfunnsrammer påvirket denne personens handlinger
Vg3:	Presentere en historisk person og drøfte hvordan samtidige ideer og samfunnsforhold påvirket denne personens tenkemåter og handlinger ¹⁶

Det er altså disse læreplanmålene som tar for seg empatiferdigheten. Gjennom de ulike årstrinnene skal elevene utvikle denne ferdigheten.

¹³ Harald Frode Skram, «Historieundervisningsprosjektet HUP» i *Skole i Norden, Tema. Historieundervisning*. (Nordisk ministerråd, 1992), 10

¹⁴ Harald Frode Skram, *Aspekter i elevens historiefaglige kompetanse*, 2008, s. 1, http://folk.uio.no/hfskram/A_Aspekter_histfag_kompetanse.pdf, i <http://folk.uio.no/hfskram/Historiedidaktikk.pdf#HISTORIEDIDAKTIKK>, (lest 15.5.14)

¹⁵ Utdanningsdirektoratet, <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=161231&v=5&s=2&kmsid=132396> (lest 09.06.2012)

¹⁶ Harald Frode Skram, *Historiefaget i kunnskapsløftet – dyktiggjøre og bevisstgjøre*, (Acta Didactica Norge, Vol. 5 Nr. 1 Art. 2, 2011), 10

Jeg har brukt Skrams definisjon og nivåinndeling av den intellektuelle ferdigheten empati i min avhandling og baserer avhandlingen på hans modell for dette. Dette er drøftet i kapittelet om faglig ståsted og empati.

Ettersom det aldri har vært skrevet om effekten av laiv i historiedidaktisk sammenheng, har jeg sett på historiedidaktisk teori om rollespill og simuleringer. Jon Nichol og David Birt skriver i *Games and Simulations in History* at «Role-play can take many forms, and it should be applicable as a teaching approach to most historical situations. In history games and simulations, the pupils take the role or roles of characters in history».¹⁷

John Fairclough har skrevet en guide i historie gjennom rollespill for lærere. Boka er en beskrivelse av ulike rollespill og en teoretisk drøfting av disse. I den står det også at «pupils should be able to act out historical situations from the viewpoints of people living at the time if they are to make informed judgements about why people took a particular course of action».¹⁸ Han presiserte at dette må baseres på sikre kilder og ikke «uncontrolled flights of imagination».¹⁹ Faircloughs rollespill ligner litt på det jeg kaller laiv. I boka har han med ferdige oppskrifter på rollespill for barn. Jeg bygger videre på det Fairclough skriver om at rollespill kan brukes for å gi elevene en opplevelse av historien fra synsvinkelen til dem som levde den gang. Tim Lomas skriver at man skal være forsiktige når man bruker drama og rollespill i undervisningen for å unngå at fantasien tar overhånd. Men han mener likevel at det kan være nyttig i undervisning dersom man strukturerer det, det kan da skape motivasjon.²⁰

Det finnes en del teori omkring bruk av rollespill og simuleringer i historieundervisningen og resultatene virker svært positive. Harald Frode Skram skriver at «simuleringer og rollespill har vist seg å gi god læringseffekt».²¹ Simuleringer og rollespill kommer under samlebetegnelsen pedagogiske spill.²² Skram skriver at de pedagogiske spillene skiller seg fra vanlige spill ved at formålet er formidling av historisk innsikt og forståelse, ikke å vinne spillet.²³ Dette vil jeg presisere nærmere i kapittelet om empati, der jeg drøfter empatiferdigheten. Denne har Skram definert og jeg tar utgangspunkt i hans nivåer for

¹⁷ Jon Nichol og David Birt, *Games and Simulations in History*, (Longman Group UK Ltd., 1975), 6

¹⁸ John Fairclough, *A teachers guide to History through role play*, (English Heritage, 1994), 4

¹⁹ Fairclough, *A teachers guide to History through role play*, 4

²⁰ Tim Lomas, «Some Possible Ways of Teaching Cause and Consequence» i *Teaching and Assessing Historical Understanding*, (Historical Association, 1990), 292

²¹ Skram, «Historieundervisningsprosjektet» HUP, i Skole i Norden. Tema. Historieundervisning. 1992, 10

²² Harald Frode Skram, *Simuleringsteknikk i museer – foredrag på Norsk Museumspedagogisk Forenings kurs 6. Mars 1991*. (Trykket i kursrapporten, 1992), 12

²³ Skram, *Simuleringsteknikk i museer*, 12

empati.²⁴ I kapittelet om laiv forklarer jeg hva laiv er, noe om hvordan en laiv er konstruert og hvordan laiv kan fungere i undervisningen.

AVGRENSNING

Mitt utgangspunkt var å se hvordan laiv kunne fungere i historieundervisningen. Men det var behov for en avgrensning og derfor valgte jeg å fokusere på opptreningen av en ferdighet. Valget falt på empatiferdigheten da jeg i PPU-oppgaven tidligere nevnt, konkluderte med at laiv vil være spesielt nyttig i opptreningen av nettopp denne ferdigheten.

Jeg valgte å gjennomføre to forskjellige laiver og kan derfor skrive noe om forskjellene på å lage en lengre og en kortere laiv. Begge er i samme skoleklasse og det er denne klassen som er kasus for min avhandling. Jeg kan derfor bare si noe om hvordan det fungerte med denne klassen på laiv og med utgangspunkt i det, vil jeg forsøke å drøfte laiv i skolen generelt.

KILDER OG METODE.

Primærkildene i min avhandling er først og fremst innsamlede data fra de to laivene. Jeg har gjennomført en kvalitativ studie der jeg tar for meg de ulike besvarelsene og de erfaringene og observasjonene jeg gjorde underveis i laivene.

Skram mener at det er mulig å måle elevenes ferdighetsnivå gjennom å gi elevene oppgaver der svarene vil avsløre deres nivå. Jeg var usikker på hvordan disse oppgavene skulle lages. De to første oppgavene (I og II) skulle elevene svare på to oppgaver på en skoletime, uten hjelpemidler. Under analysen av elevbesvarelsene så jeg betydelige svakheter i denne oppgavestrukturen. Oppgavene til storlaiven ble derfor laget annerledes. Da fikk elevene én oppgave med flere hjelpepunkter og kunne bruke hjelpemidler. Utformingen av oppgavene og erfaringene jeg gjorde meg er drøftet i metodekapittelet.

Det er vanskelig å anvende disse besvarelsene. Elevene svarte på ulike måter og jeg kan ikke være sikker på om utformingen av oppgavene er god nok til å gi et klart resultat. Det er også

²⁴ Skram, *Aspekter i elevens historiefaglige kompetanse*, 2008, s. 4-5, http://folk.uio.no/hfskram/A_Aspekter_histfag_kompetanse.pdf, i <http://folk.uio.no/hfskram/Historiedidaktikk.pdf#HISTORIEDIDAKTIKK>, (lest 19.5.14)

vanskelig å sette opp klare kriterier for hva det er som avgjør hvilket empatinivå hver tekst hører hjemme på. De to første oppgave (I og II) var ikke gode nok. De to neste (III og IV) har jeg analysert og drøftet i kapittelet om Analyse av elevprestasjoner, men også disse gir svake eller uklare resultater. Derfor valgte jeg å se spesielt på to elever og drøfte deres utvikling i tillegg til å se på klassen som helhet. Dette gir et materiale som kan si noe om hvordan elevene utviklet empatiferdigheten.

Sekundærlitteratur i min oppgave er litteratur om laiv fra ulike fagfelt og historiedidaktisk litteratur. I kapittelet om Empati tar jeg for meg det historiedidaktiske forskningsfeltet og plasserer oppgaven min i forhold til teorier i litteraturen. I kapittelet om laiv beskriver jeg laiv med utgangspunkt i egne erfaringer og støtte i litteratur om laiv. I kapittelet om Metode skriver jeg mer om dette.

2. FAGLIG STÅSTED OG EMPATI

Teaching is the expedition of learning. Students learn without teaching but the teacher arranges conditions under which they learn more rapidly and effectively.²⁵

Frederic Skinner Burrhus

HISTORIEDIDAKTISKE RETNINGER

Historiedidaktikken har tradisjonelt dreid seg om å fremheve det vesentlige i historieforløpet og å finne ut hvordan og hvorfor man skal tilrettelegge det for elevene.²⁶ Kirsti Engelién og Harald Frode Skram deler historiedidaktikken inn i tre tradisjoner. Den eldste kalles «den klassiske undervisningsteorien» og den kjennetegnes ved at historielæreren skulle skape holdninger hos elevene og «bidra til deres dannelse ved å trekke fram enkeltpersoner som skulle tjene som moralske forbilder, eventuelt avskrekkende eksempler, for elevene.»²⁷ I Norge var denne retningen dominerende fram til mellomkrigstiden.

Den andre retningen var den «objektivistiske undervisningsteorien» og den innebar at læreren «skulle formidle kunnskap om historieforløpet og gi elevene viten om fortiden og kulturarvens innhold.»²⁸ Fra mellomkrigstiden til 70-tallet var dette den rådende retningen. Historiedidaktikere Lise Kvande og Nils Naastad skriver det slik:

Historie i skolen vil ut fra denne oppfatningen betraktes som «historie light», der pensum og faglærer skal forenkle og entydiggjøre kompleks historievitenskapelig innsikt, slik at det kan formidles i en form og et innhold tilpasset elevenes utviklingsnivå. Dette synet blir gjerne kalt nedsilingsteorien og forutsetter en hierarkisk forståelse av forholdet mellom vitenskap og skole.²⁹

I dag er det det Engelién og Skram kaller den «metodiske undervisningsteorien» som kommer til uttrykk i læreplanene. Med denne retningen skulle historiefaget «legges om fra å være et

²⁵ Burrhus Frederic Skinner i Joy A. Palmer (red.): *Fifty Modern Thinkers on Education – From Piaget to the present*, (London: Routledge, 2001), 58

²⁶ Engelién og Skram, «Å tenke historie og å skape historie», 273

²⁷ Engelién og Skram, «Å tenke historie og å skape historie», 275

²⁸ Engelién og Skram, «Å tenke historie og å skape historie», 275

²⁹ Lise Kvande og Nils Naastad, *Hva skal vi med historie – historiedidaktikk i teori og praksis*, (Oslo: Universitetsforlaget, 2013), 20-21

huskefag til å bli også et redskapsfag. Historisk metode og tenkemåte ble det sentrale i elevenes læring.»³⁰ Historiker og historiedidaktiker May-Brith Ohman Nielsen skriver:

I våre dagers historiedidaktikk og fagdidaktikkens historieundervisningsidealer er det dette som er kjernen, selve premisset for faget: Utvikling av bevissthet om, og innsikt i, hvordan vi, som individer, som fellesskaper, og som menneskehet, er historiske, og hvilken betydning dette har for oss og de samfunn vi lever i, det er historieopplæringens formål.³¹

Dette omfattes av begrepet *historiebevissthet*. «Det overordnede mål for undervisning og læring er ifølge den nye historiedidaktikken å utvikle og styrke elevenes *historiebevissthet*,»³² skriver historiedidaktiker Jan Bjarne Bøe. Begrepet *historiebevissthet* ble utviklet av tyske historikere og historiedidaktikere på slutten av 60-tallet.³³ *Historiebevissthet* «knyttes til menneskets måte å leve i og med tid»³⁴, skriver historiedidaktiker Halvdan Eikeland og slik Kvande og Naastad definerer det, handler det om «å se seg selv som et historisk vesen som er både historieskapt og historieskapende, langs aksene fortid-samtid-fremtid.»³⁵ Nielsen definerer det slik: «forståelse av forholdet mellom fortidsforståelse, nåtidsoppfatning og fremtidsforventninger.»³⁶ Begrepet *historiebevissthet* kom med i læreplanen i historie for første gang i Kunnskapsløftet i 2006.³⁷

Nielsen presiserer at man kan ha ulik grad av *historiebevissthet*.³⁸ Det gjør også Skram som har laget nivåer for de ulike ferdighetene i historiefaget, hvor *historiebevisstheten* er en av disse.³⁹ Nielsen presiserer at «alle har en *historiebevissthet*, men den kan være mer eller mindre bevisst, mer eller mindre konsistent og mer eller mindre reflektert.»⁴⁰ Skram mener at det er umulig å snakke om en ubevisst *historiebevissthet* og vil heller kalle dette forståelse.

En annen norsk historiedidaktiker, Erik Lund, skriver at mye tyder på at «den tradisjonelle forståelsen av faget som et innholds-fag fremdeles dominerer klasseromspraksis og i

³⁰ Engelsen og Skram, «Å tenke historie og å skape historie», 275

³¹ May-Brith Ohman Nielsen, «Mennesker i historie, historie i mennesker», i Claudia Lenz og Trond Risto Nilssen (red.): *Fortiden i nåtiden – Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*, (Oslo: Universitetsforlaget, 2011), 270

³² Jan Bjarne Bøe, *Bildene av fortiden – Historiedidaktikk og historiebevissthet*, (Høyskoleforlaget, 2002), 84

³³ Bøe, *Bildene av fortiden*, 23

³⁴ Halvdan Eikeland, *Historie og demokratisk dannelse – en innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*, (Kristiansand: Portal forlag, 2013), 22

³⁵ Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie*, 51

³⁶ Nielsen, «Mennesker i historie, historie i mennesker», 273

³⁷ Eikeland, *Historie og demokratisk dannelse*, 49

³⁸ Nielsen, «Mennesker i historie, historie i mennesker», 273

³⁹ Skram, *Aspekter i elevens historiefaglige kompetanse*, 2008, s. 1,

http://folk.uio.no/hfskram/A_Aspekter_histfag_kompetanse.pdf, i <http://folk.uio.no/hfskram/Historiedidaktikk.pdf#HISTORIEDIDAKTIKK>, (lest 15.5.14)

⁴⁰ Nielsen, «Mennesker i historie, historie i mennesker», 273

offentlighetens oppfatning.»⁴¹ I følge Skram dominerer en forestilling om «en *enhetlig sann og riktig historie*.»⁴² Ola Svein Stugu skriver at «Ei av dei store utfordringane for lærarutdanningane i historie dei seinaste åra har vore å finne metodar for å integrere tenkinga om historiemedvitet i den daglege undervisninga.»⁴³ Det er altså slik at historiedidaktisk teori peker mot et fokus på historiebevissthet som viser seg å være vanskelig å innarbeide i undervisningen. Det er naturlig nok flere årsaker til at dette er vanskelig å innarbeide. Jeg tror at den viktigste er tid. Og kanskje dette å bryte en nedarvet forståelse av hvordan historieundervisning skal utføres. Da jeg jobbet som historielærer på en videregående skole ville kolleger gjerne låne opplegg som kunne krydre undervisningen, men å planlegge slik at en jobber med ferdigheter og historiebevissthet på en systematisk måte, tar tid første gang det gjøres. Tid er et knapphetsgode i en hektisk skolehverdag. I tillegg er det lett å falle inn i det mønsteret som læreboka og de andre lærerne legger opp til. Elevene arbeider seg igjennom epoke for epoke og skal huske så mye som mulig fra epoken, gjerne med litt kildebevissthet. Men et gjennomarbeidet fokus på historiebevissthet virker fjernt fra det løpet det legges opp til.

I 1986 ble det gjennomført et prosjekt ved Senter for lærerutdanning og skoletjeneste ved Universitetet i Oslo, ledet av Harald Frode Skram. Dette ble kalt «historieundervisningsprosjektet» (HUP) og dette skulle reformere og fornye historieundervisningen.

Utgangspunktet var ønsket om å dyktiggjøre elevene for deres voksne liv, underforstått: Å beherske historiefaget skal være nyttig og/eller berikende for elevene. Man opererte med flere aspekter av elevenes historiebeherskelse, som kildekritiske prinsipper, forståelse av årsak-virkning og historisk rekonstruksjon og begrunnelse. I dette prosjektet sto bruk av kilder sentralt.⁴⁴

Et av aspektene som det ble arbeidet med i historieundervisningsprosjektet var empati. Prosjektet var positivt og både lærere og elever opplevde at de fikk mer ut av historiefaget og særlig elevene var veldig fornøyde. Men det var arbeidsomt både for lærere og elever.⁴⁵

⁴¹ Lund, *Historiedidaktikk*, 17

⁴² Harald Frode Skram, *Historiefaget i kunnskapsløftet – dyktiggjøre og bevisstgjøre*, (Acta Didactica Norge, Vol. 5 Nr. 1 Art. 2, 2011), 1

⁴³ Ola Svein Stugu, *Historie i bruk*, (Oslo: Samlaget, 2008), 128

⁴⁴ Jan Bjarne Bøe, *Faget om fortiden – en oversikt over det historiedidaktiske området*, (Universitetsforlaget, 1995), 159

⁴⁵ Bøe, *faget om fortiden*, 159-160

I læreplanen fra Kunnskapsløftet er historiefaget et redskapsfag. Ferdighetsopplæringen skaper en progresjon gjennom årstrinnene.⁴⁶ Men det virker som om dette ikke vektlegges særlig i skolen. Historiefaget gjennomgår også en utvikling når det kommer til hvilke fakta som læres bort. Kvande og Naastad presiserer at «utviklingen i faghistorien har påvirket utviklingen i skolefaget.»⁴⁷ De viser til at det i historieforskningen har blitt mindre fokus på nasjonsbygging og større fokus på områder som flerkulturalitet og miljøhistorie.⁴⁸

Harald Frode Skram har utviklet en måte å teste elevenes utvikling av intellektuelle ferdigheter. Han har beskrevet fire nivåer av ferdighetsbeherskelse. Nivåene for den intellektuelle ferdigheten empati er en del av dokumentet *Aspekter av elevenes historiefaglige kompetanse* som Skram har publisert på sin nettside.⁴⁹ Disse skal jeg bruke til å måle elevenes empatiske ferdigheter. Jeg vil komme tilbake til hvordan jeg vil gjøre dette.

Der faghistorikeren krever en faglig troskap mot empirisk grundighet, etterprøvbare og plausible forklaringer, krever pedagogikken en undervisning basert på innlevelse, engasjement, elevaktivitet og variasjon i undervisningsmetoder. Læreplanen krever begge deler.⁵⁰

Slik påpeker Kvande og Naastad noe som historielærere opplever som viktig. De står i et skille mellom den enorme mengden faktakunnskap de ønsker at elevene skal lære seg, og den nye læreplanens vekt på intellektuelle ferdigheter. Jeg mener at laiv kan være en metode for å få elevene engasjerte og aktive.

EMPATI

Historiebevissthet handler også om identifikasjon og innlevelse. «Det å kunne kjenne seg igjen i historier om fortiden og ha evnen til å kunne tenke og føle seg inn i situasjoner fortidens mennesker stod overfor.»⁵¹ Slik beskriver Kvande og Naastad det som Skram har definert som ferdigheten empati.

Empati defineres normalt som evnen til å leve seg inn i andre menneskers situasjon og tankeliv⁵² og er vanligvis forstått som en del av det å kunne forstå hvordan andre har det. Når

⁴⁶ Skram, *Historiefaget i kunnskapsløftet*, 3

⁴⁷ Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie*, 21

⁴⁸ Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie*, 21

⁴⁹ Skram, *Aspekter i elevens historiefaglige kompetanse*, 2008, s. 4-5, http://folk.uio.no/hfskram/A_Aspekter_histfag_kompetanse.pdf, i <http://folk.uio.no/hfskram/Historiedidaktikk.pdf#HISTORIEDIDAKTIKK>, (lest 19.5.14)

⁵⁰ Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie*, 20

⁵¹ Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie*, 51-52

⁵² Empati, Store norske leksikon, <http://snl.no/empati>, (lest 11.11.2013)

jeg her skriver om empati i historiefaget, er det lett å tenke seg at det jeg mener er føleri. Det er mange emner i historiefaget som har følelsesmessige implikasjoner og føleriet har også en plass i historieundervisningen. «Historie har sterke emosjonelle elementer,»⁵³ skriver Nielsen. Men det er ikke dette føleriet jeg skriver om her. Skram har brukt begrepet om en intellektuell historiefaglig ferdighet og det er slik jeg bruker det her.

Kvande og Naastad skriver at:

Det ligger en innebygd motsetning i historiedidaktikken mellom det å trekke linjer og bygge på gjenkjenne på den ene siden, og det å historisere fortiden, altså å forstå fortidens mennesker og samfunn på deres egne premisser, på den andre.⁵⁴

I den videregående skolen er det ofte slik at det vektlegges at elevene skal kunne gjengi, trekke linjer og forstå årsakssammenhenger. Men jeg mener at det er vel så viktig å kunne leve seg inn i historien og dette sitatet fra Kvande og Naastad illustrerer det godt:

Behovet for historisering gjelder historiefaget generelt, og ikke bare i politisk intrikate saker. Man kan saktens more seg over populærarkeologiske TV-programmer som presenterer fortidens jeger- og samlerfolk som om de hadde de samme drømmer og håp som dagens mennesker. Her står ofte anakronismene i kø. Blant annet vil en viktig historisk innsikt være at dagens fokus og forståelse av kjærlighet er et moderne fenomen, bare fem-seks hundre år gammelt.⁵⁵

Knut Kjeldstadli skriver om romaner med historisk bakteppe at selv om man har alle historiske opplysninger på plass, kan helheten bli «riv, rav ruskende gal, for eksempel fordi en dikter våre samtidsmotiver inn i fortidas mennesker.»⁵⁶ Her påpeker han noe av det samme som det Kvande og Naastad skriver. Dersom man ikke evner å forstå fortidas mennesker på deres premisser, vil dette gi utslag i manglende historieforståelse.

I en laiv er det viktig å være oppmerksom på farene Kjeldstadli påpeker i de historiske romanene. Elevene får improvisere og rollespille i en historisk setting. Da kan det fort hende at helheten blir gal. Det er ikke mulig for elevene å tilegne seg absolutt alt om en tidsperiode og noe må de finne på for at laiven skal fungere. Da blir det ikke nødvendigvis historisk korrekt. Likevel mener jeg at laiven gir elevene en god mulighet til å øve opp innlevelsesevnen og trene på å sette sine egne samtidsnormer i perspektiv.

⁵³ Nielsen, «Mennesker i historie, historie i mennesker», 270

⁵⁴ Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie*, 52-53

⁵⁵ Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie*, 53

⁵⁶ Knut Kjeldstadli, *Fortida er ikke hva den en gang var – en innføring i historiefaget*, 2. utg. (Oslo: Universitetsforlaget, 1999), 293

Det å leve seg inn i historien og å arbeide med å forstå de fortidige menneskene, kalles empatitrening. Dette er en ferdighet som må oppøves. Likevel er det slik at det aldri vil være mulig å leve seg fullstendig inn i fortiden.

Hvor utfordrende det enn kan være, er slike kunnskaper en nødvendig forutsetning for å kunne forstå fortidige mennesker og samfunn på deres egne premisser når man skal arbeide med enkeltmennesker, familiehistorie, lokalhistorie, hverdagshistorie m.m. Det understreker samtidig at det å forstå samtidige mennesker på deres egne historiske premisser, å sette seg inn i deres sted, er et mål, selv om det aldri er mulig å oppnå fullt ut. Å historisere vil ikke minst si å kunne sette seg inn i fortidige menneskers historieforståelseshorisont og/eller livsanskuelser – og å kjenne sine begrensninger i så henseende.⁵⁷

Bøe skriver at «Ved hjelp av empati kan man leve seg inn i situasjoner som mennesker i tidlige tider befant seg i. Slik kan tidsgrensene bli utvisket, og man kan se seg selv i de andres skikkelser.»⁵⁸ Slik kan faget også gjøres meningsfullt. Å lære en lang rekke hendelser og sette disse i sammenheng er viktig, men for mange gir det lite mening. Bøe skriver at empatitrening er en viktig faktor for å gjøre historiefaget meningsfullt for elevene.⁵⁹

Kjeldstadli skriver om det historiesynet som dreier seg om å forstå de fortidige menneskenes handlinger. Han skriver om Collingwood som fokuserte på de tankeprosessene som lå bak folks handlinger og dermed også de historiske hendelsene. For å kunne skrive historie må man tenke seg inn i fortidas tanker, gjøre det Collingwood kaller en «re-enactment of past thought.»⁶⁰ Marnie Hughes-Warrington skriver at Collingwood sitt syn på «re-enactment» ikke skal blandes sammen med sympati og empati i betydningen medfølelse.⁶¹ Collingwood skriver: «The past, as no longer present, is necessarily outside our mind, unknown, and unknowable: but we make a replica of it inside our mind, and know *that*, and so, mediately, come to know the past.»⁶² Det å forsøke å tenke seg inn i fortiden slik Collingwood beskriver det, er en slags nødvendighet for å forstå fortiden. Likevel er det med nåtidens perspektiv, fordi fortiden tross alt er fortid og vi ikke kan reise i tid. Gjennom laiven kan vi forsøke oss på en tidsreise, men vi har fortsatt med oss vår nåtidige forståelse. Den empatiske historieferdigheten dreier seg om å være bevisst vår forståelse og samtidig kunne forstå fortiden.

⁵⁷ Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie*, 53

⁵⁸ Bøe, *Bildene av fortiden*, 79

⁵⁹ Bøe, *Bildene av fortiden*, 108

⁶⁰ Kjeldstadli, *Fortida er ikke hva den engang var*, 122

⁶¹ Marnie Hughes-Warrington, *Fifty Key Thinkers on History*, 2. utg. (Oxon: Routledge, 2008), 46

⁶² R. G. Collingwood, *The Idea of History – revised edition*, (Oxford: Oxford university press, 1946), 450

Skram deler som nevnt den empatiske historieferdigheten inn i fire nivåer. Bøe deler også inn i nivåer, men andre enn Skrams. Han har laget fem trinn for stadiene der impulser gjøres til inntrykk.⁶³ De første nivåene er registrering og opplevelse, de neste er innlevelse, involvering og identifisering. Det er disse tre siste nivåene som Bøe definerer som empati.⁶⁴ Mens Bøe er opptatt av at man skal kunne forestille seg den fortidige situasjonen slik at den fremstår levende, er Skram mer opptatt av at man skal forstå situasjonen til mennesker i fortiden. Skrams definisjon av empatisk historieforståelse innebærer at man skal kunne forstå hva det innebærer å ha andre fysiske rammer enn sine egne, en annen verdimålestokk og tenkemåte enn sin egen. Det er denne forståelsen jeg er opptatt av. Derfor velger jeg å forholde meg til Skram sin definisjon. Der er det øverste empatinivået definert slik: «Eleven ser sammenhengen mellom fysiske valgmuligheter, verdimålestokk og tenkemåter, og kan oppfatte og uttrykke anakronismer i skildringer av historiske personers tenkemåte og adferd.»⁶⁵ Denne definisjonen er også mer i tråd med det Kvande og Naastad skriver om historisering og anakronismer. Nielsen skriver også at god historieundervisning «berører spørsmål som legitimering av maktforhold og sosial prestisje i fortid og samtid.»⁶⁶ Dette dreier seg også om å forstå fortidas verdimålestokker og tenkemåter. Jeg baserer meg i min oppgave på Skram sine empatinivåer og vil bruke disse til å undersøke om elevene øker sin empatiske historieferdighet gjennom å delta på en laiv.

⁶³ Bøe, *Bildene av fortiden*, 66

⁶⁴ Bøe, *Bildene av fortiden*, 67

⁶⁵ Skram, *Aspekter i elevens historiefaglige kompetanse*, 2008, s. 1, http://folk.uio.no/hfskram/A_Aspekter_histfag_kompetanse.pdf, i <http://folk.uio.no/hfskram/Historiedidaktikk.pdf#HISTORIEDIDAKTIKK>, (lest 15.5.14)

⁶⁶ Nielsen, «Mennesker i historie, historie i mennesker», 270

3. LAIV

En simulert virkelighet gjenskapes fysisk og forberedes kanskje ett år i forveien før 15 til 1000 reiselystne drar i vei for å kjenne den på kroppen og i sinnet i flere dager i strekk. Når du har vært i en slik verden i to-tre dager, begynner du å miste ditt vanlige jeg og blir en helt annen. Det begynner som en hobby og ender som en livsstil for mange. De begir seg inn i fantasiene. Det fascinerer sterkt, og noen blir helt hekta. De blir eventyrmennesker i en evig jakt etter mer ekte virkeligheter.⁶⁷

Hanne Grasmø

OM LAIV

Laiv er en form for rollespill der deltakerne har på seg kostymer og improviserer i en rolle over en viss tidsperiode. Jeg skal først forklare hva laiv generelt er, for så å definere laiv som pedagogisk spill.

Hanne Grasmø skriver at «Laiv kan minne om teater uten publikum, et storslagent rollespill i dramatismen eller kanskje aller mest som å leve i en film.»⁶⁸ Martin Eckhoff Andresen er en erfaren laiver og laivarrangør, han beskriver laiv i boka *Playing the learning game* som et improvisert rollespill uten manus, ressigør eller publikum.⁶⁹ Han skriver videre at «Each player takes on a character in a fictional universe, and together they uphold the illusion of another reality for as long as the game lasts».⁷⁰ Alle deltakerne i en laiv skal være i rollen sin 24 timer i døgnet. Selv når man sover går spillet sin gang.⁷¹ I en laiv skal deltakerne leve seg inn den karakteren de har fått utdelt og oppføre seg slik de forstår at karakteren ville oppført seg. Rollene er som regel fiktive personer fordi det er vanskelig å improvisere fritt i en rolle man vet hvordan handlet. Rammene for improvisasjonen legges i forarbeidet. Deltakerne får utdelt rollebeskrivelse og kompendium av arrangørene. Etter at laiven er satt i gang, er det deltakerne som improviserer og arrangøren kan i liten grad styre hva som skjer. Ingen laiv kan virkeliggjøres etter intensjonene om ikke laiverne går inn for å spille ut arrangørens visjoner gjennom å følge de instruksene som lages.⁷² Derfor er det viktig at deltakerne setter seg godt inn i det materialet de får delt ut fra arrangørene. Laivdeltakere bruker lang tid «på å bygge

⁶⁷ Hanne Grasmø, *Levende rollespill*, 5

⁶⁸ Hanne Grasmø, *Levende rollespill*, 5

⁶⁹ Martin Eckhoff Andresen, «Bringing Fiction Alive: An introduction for education and recreation» i *Playing the learning game: A practical introduction to educational roleplaying base don experiences from The Larpwriter Challenge*, (Fantasiforbundet og Education Centre «POST», 2012), 10

⁷⁰ Andresen, «Bringing Fiction Alive», 10

⁷¹ Hanne Grasmø, *Levende rollespill*, 10

⁷² Kjersti Røe, *Laiv: en lek i grenseland?* (Hovedfagsoppgave i drama og teater, NTNU, Institutt for Kunst- og Medievitenskap, seksjon for drama/teater, 2004), 14

opp en rolleverden som skal føles autentisk, men det faktum at det hele tross alt bare er spill, lurer i bakhodet.»⁷³ Når laiven er satt i gang, tar det litt tid før deltakerne føler at de handler helt som rollen sin. Det er vanlig å snakke om den første kvelden som litt tregere enn resten av laiven og man bruker litt tid på å få følelsen av laiven og miljøet. Bente Pedersen konkluderer sin hovedfagsoppgave om laiv med at føringene for laiven er lagt på forhånd og at når deltakeren opplever at rollen tar overhånd, vipper balansepunktet fra lek til alvor. «Da kan alt skje», skriver Pedersen.⁷⁴

Ordet «laiv» er som nevnt sjargong. Det er en forkortelse og fornorsking med utgangspunkt i det engelske uttrykket: «live action roleplaying (larp).»⁷⁵

LAIV I FORHOLD TIL ANDRE FORMER FOR ROLLESPILL

Simuleringer og rollespill kommer under samlebetegnelsen pedagogiske spill.⁷⁶

Historiedidaktiker Harald Frode Skram skriver at de pedagogiske spillene skiller seg fra vanlige spill ved at formålet er formidling, ikke å vinne.⁷⁷

Laiv skiller seg fra rollespill og simuleringer. «In comparison to the traditional tabletop roleplaying games, which are mainly verbal, larps are physical games where also body language, movement and physical play is part of the experience.»⁷⁸

Skram mener at pedagogiske spill består av tre elementer. Det første er strategielementet som er det som «skaper spenning i de vanlige spillene,» og dette elementet sørger for dynamikken i de pedagogiske spillene.⁷⁹ Det andre elementet er simuleringselementet. Dette «er bestemte deler av virkeligheten som gjenskapes.»⁸⁰ Det siste elementet er rolleelementet, altså den rollen eleven har i spillet. Dette «kan være relativt anonymt som i ludo»⁸¹ eller «velutviklet som i lek, f.eks. mor og far, politi og røver.»⁸² Rollespill er da spill hvor rolleelementet

⁷³ Bente Pedersen, *LAIV: Om rollespill, endringsprosesser og personlig utvikling*, (Hovedfagsoppgave levert for cand.polit.-graden, Institutt for sosialantropologi, Universitetet i Oslo, 2003), 75

⁷⁴ Pedersen, *LAIV*, 111

⁷⁵ Pedersen, *LAIV*, 17

⁷⁶ Skram, *Simuleringsteknikk i museer*, 12

⁷⁷ Skram, *Simuleringsteknikk i museer*, 12

⁷⁸ Andresen, «Bringing Fiction Alive», 11

⁷⁹ Skram, *Simuleringsteknikk i museer*, 13

⁸⁰ Skram, *Simuleringsteknikk i museer*, 13

⁸¹ Skram, *Simuleringsteknikk i museer*, 14

⁸² Skram, *Simuleringsteknikk i museer*, 14

dominerer og simuleringselementet gjøres lite, mens en simulering er når simuleringselementet er det dominerende og rolleelementet ikke er i fokus.⁸³

Jeg vil definere laiv med utgangspunkt i Skrams tre elementer for pedagogiske spill. Laiv er et pedagogisk spill med et rolleelement som er sterkt i fokus. En laivrolle er velutviklet på flere måter og kan nok være en slags utvidelse av den typen roller som mor og far eller politi og røver. En rolletekst skal innebære hele rollens bakgrunnshistorie og rollens holdninger i tillegg til årsaken bak rollens tilstedeværelse i laiven. Rolleteksten har også ofte det som kalles et *plott*. Dette er noe rollen skal utrette i løpet av laiven. Et plott kan være alt fra å drepe sin bror til å finne en løsning på familiens økonomiske problem. Arrangørene har som oftest sørget for at rollenes plott til sammen skaper et mønster av intriger. Dette gjør at strategielementet også er sterkt i laiv. Strategielementet er også det viktigste som skiller laiv fra simuleringer og rollespill. I laiv er rolleteksten med bakgrunnsinformasjon og plott for den enkelte deltaker personlig og den skal være hemmelig for de andre deltakerne. I forkant av laiven kan deltakerne snakke sammen med dem de skal spille sammen med for å bli kjent, men det er viktig at personlige detaljer i rollene ikke kommer fram på forhånd. Deltakerne har egne plott og disse må ingen av de andre deltakerne vite om for at det taktiske spillet skal fungere. I rollespill og simulering er rollene kjent for alle og det er spillsituasjonen som utfordrer deltakeren. I laiven er det plottene som skal utfordre deltakeren og skape utfordringer for de andre deltakerne. Laiv skiller seg også fra simuleringer og rollespill fordi deltakerne skal ha på seg kostymer. Det er varierende hvilke krav som stilles til disse kostymene. Noen laiver har lavere terskel og tillater at kostymene varierer i kvalitet, mens andre laiver har høye kostymekrav. Dette handler både om stemningen som skapes når alle ser ut som om de hører hjemme i en annen tid og om den følelsen en selv får når en har på seg klær fra en annen tid. Kostymene er også med på å gjøre det enklere å føle seg mer som rollen sin enn seg selv.

Laiven skiller seg også fra rollespill og simuleringer ved at den som regel er sammenhengende over et lengre tidsrom. De fleste laiver går over flere dager og da spiller man rollen sin døgnet rundt. Det er lov å ta pauser og ofte finnes det et eget rom der deltakerne kan gå ut av rollen sin og snakke litt sammen, før de går tilbake til spillet.

Men simuleringselementet spiller også inn. Det er helt klart en bestemt del av en historisk virkelighet som velges ut og får fokus i laiven. En laiv har altså alle de tre elementene,

⁸³ Skram, *Simuleringsteknikk i museer*, 14

strategi, simulering og rolle, med sterkest fokus på rolle, men også et svært sterkt simuleringselement og skiller seg dermed fra andre simuleringer og rollespill. I tillegg vil jeg hevde at drama utgjør et vesentlig 4. element ved siden av de tre nevnte. Grasmø beskriver laiv som teater uten publikum og laiven innehar mange elementer fra drama som gjør at laiven skiller seg fra rollespillet og simuleringen. Derfor vil jeg mene at laiv er en tredje type pedagogisk spill ved siden av simulering og rollespill. Jeg mener at laiven utfordrer elevene i langt større grad enn en simulering eller et rollespill. En laiv krever mer forberedelse og tar mer tid, elevene må improvisere og spille en rolle.

LÆRING GJENNOM LAIV

Laiven vil gi elevene mange former for kunnskap. Jeg har tidligere presisert at det er viktig at elevene tilegner seg historiske faktakunnskaper. Men det er også viktig for elevene å trene opp de intellektuelle ferdighetene sine. Ferdighetstrening er viktig for å oppøve historiebevisstheten.

Jeg har valgt å konsentrere undersøkelsen om hvordan elevenes empatiske ferdigheter utvikles gjennom laiven.

Skram definerer som nevnt empati som en intellektuell disiplin.⁸⁴ I hverdagen bruker vi begrepet empati om det å være omtensksom og kunne se for seg hvordan noen andre har det. Fagdidaktisk handler begrepet om å kunne sette seg inn i en annen livssituasjon enn ens egen. Elevene skal kunne sette seg inn i en annen persons stilling og vurdere situasjoner ut i fra denne personens verdimålestokk, tenkemåte og fysiske valgmuligheter.⁸⁵ De skal forstå at materiell virkelighet setter grenser for en persons handlingsmuligheter, og dette vil også påvirke personens måte å tenke på, og verdien til denne personen. Det å forstå at husmannen ikke kunne sette seg i bilen og reise av sted, krever innlevelse. Det krever selvsagt også faktakunnskap om hva en husmann var og det at biler ikke fantes. Ved å trene opp de empatiske ferdighetene til elevene, vil man trene opp evnen til å sette seg inn i en annen livssituasjon og forståelse for at mennesker som levde i tidligere tider hadde andre betingelser enn dem vi lever under i dag.

Forberedelsene til laiven er vesentlige. Uten å bruke tid på å tilegne seg faktakunnskaper om den tiden man skal laive, vil ikke laiven fungere. I forberedelsesperioden må elevene forholde

⁸⁴ Skram, «Historieundervisningsprosjektet HUP», 10

⁸⁵ Skram, «Historieundervisningsprosjektet HUP», 10

faktakunnskapene til rollen de er blitt tildelt. Laivrollen blir elevenes inngangsport til fagstoffet. Før laiven kan starte, må elevene se for seg ulike situasjoner rollen kan havne i og forsøke å finne ut hvordan det er sannsynlig at denne personen ville handlet ut i fra rollens handlingsrom og verdier. Underveis i laiven vil elevene lære mer om rollen sin ettersom den stadig havner i nye situasjoner som elevene må ta stilling til og de bygger seg opp erfaring. Diskusjonen etter laiven blir viktig for at elevene skal få ta del i de andre elevenes læring og for at elevene skal få mulighet til å evaluere sin egen laiving. Dersom det var en elev som gjorde noe som ikke passet til rollen, kan dette diskuteres etter laiven.

KONSTRUKSJON AV LAIV

Det er arrangørene som skaper laiven. «Det er de som har skrevet historien spillet bygger på. Et levende rollespill kan ta et år å få i stand.»⁸⁶ Ulike laivarrangører kan nok gå fram på ulike måter når en laiv skal lages. Men det er noen elementer som uansett må på plass.

SJANGER, TID OG STED:

Det finnes mange ulike sjangre innen laiv, som for eksempel fantasy, konseptlaiv eller historielaiiv. En historielaiiv må få en plassering i tid og et sted som passer til denne. Laiver kan holdes i et lite rom, i en hytte eller ute i skogen; alt etter hva en ønsker og hvor lenge laiven skal vare og hva slags setting en har valgt. Dette har selvsagt også sammenheng med hvor mange deltakere en har. Jeg har deltatt på små enkveldslaiver med omkring ti deltakere, og jeg har arrangert en stor helgelaiv med over seksti deltakere på et leirsted.

Pedersen beskriver hvordan laiven blir oppfattet som en god laiv selv om det var elementer som kunne bryte illusjonen fordi den var «virkelig nok til å gi den gode spillfølelsen.»⁸⁷

Hanne Grasmo skriver at «alt skal se ut, føles og behandles som om det var virkelig.»⁸⁸ Det etterstrebes en realisme som man kanskje aldri kan få helt til, men som man likevel strekker seg mot. Ved historiske laiver må arrangørene derfor sette seg godt inn i den informasjonen de kan finne om tiden de plasserer laiven sin i. De skal ikke bare ha god kjennskap til tiden selv, de skal også klare å formidle denne til deltakerne på laiven.

⁸⁶ Grasmø, *Levende rollespill*, 10

⁸⁷ Pedersen, *LAIV*, 101

⁸⁸ Grasmø, *Levende rollespill*, 10

INTRIGE OG PLOTT

Intrigene i laiven har flere nivåer. Hovedintrigen er den hendelsen eller det valget som står i sentrum for laiven. Det kan være riksrådets valg av ny konge eller USAs militære ledelse som skal avgjøre om det skal slippes atombomber over Japan. Videre er det personintriger. Dette kan for eksempel være at en av presidentens rådgivere er interessert i en av journalistene på det Hvite hus og derfor gir fra seg hemmelige opplysninger. Disse personintrigene er spesifisert i den enkelte rolles plott. Journalisten har et plott som sier at han skal gi hemmelige opplysninger til journalisten han liker. Han har også to andre plott i tilfelle spillet ikke fungerer så bra med journalisten. Det kan være å skaffe seg flere gode kilder, eller han kan ha et politisk syn på konflikten som han ønsker å formidle.

GRUNN TIL Å VÆRE PÅ LAIVSTEDET

Rollene må også ha en grunn til å være tilstede. Dersom man for eksempel har samlet en gruppe ulike mennesker på et vertshus i skogen, må alle disse ha noe i rollen sin som forklarer hvorfor de har reist dit. En kan være handelsmann som stopper på vei til neste by, en annen kan være munk på vei til et kloster, en tredje kan være adelsmann som tilfeldigvis stoppet akkurat der og fjerdemann er kanskje vertshusbetjeningen.

DRAMATURGI OG VENDEPUNKT

Laiver har til en viss grad et fastlagt tidsforløp. Det er noen ting som det er planlagt at skal skje. Dette er som regel de felles måltidene eller møtetidene for riksrådsmøtet. Laiven kan også ha ett eller flere fastsatte vendepunkter. Hanne Grasmø skriver om laiv generelt:

Det er vanlig å ha planlagt noen vendepunkter underveis som skal snu spillet og drive det framover. Nesten alle bruker noen former for instruerte spillere: monstre, troll, varulver, spøkelser, en dronning, klok kone e.l. som dukker opp som en del av spillets dramaturgi og som sprer spenning og informasjon.⁸⁹

Det kan for eksempel være at en av riksrådsmedlemmene skal bli myrdet i løpet av laiven.

ARRANGØRSTYRING OG INSTRUERTE SPILLERE

En laiv improviseres og det er opp til deltakerne å lese seg opp på den rollebeskrivelsen de har fått og forsøke å gjennomføre plottene sin i løpet av laiven. De kan be om en samtale med arrangør, eller arrangøren kan ta dem til side for å prate litt, men utover det kan ikke

⁸⁹Grasmø, *Levende rollespill*, 11

arrangøren styre spillets gang. Dersom arrangøren har planlagt at en av riksrådsmedlemmene skal dø, finnes det flere måter å gå frem. For eksempel kan arrangøren skrive i en av rollene at denne personen skal drepe riksrådsmedlemmet og kanskje noe om når, og så legge til rette for dette ved å sørge for at personen har godkjent laivvåpen eller gift. Alternativt kan arrangøren la flere roller ha et ønske om å begå det samme mordet, og så se hvem det er som lykkes og om noen lykkes. Dette er usikre måter å gjøre det på. Dersom det er viktig for laiven at mordet gjennomføres, kan arrangøren bruke en instruert spiller som kun er med for å gjennomføre akkurat dette.

4. METODE

Education is not simply a technical business of well-managed information processing, not even simply a matter of applying «learning theories» to the classroom or using the results of subject-centered «achievement testing». It is a complex pursuit of fitting a culture to the needs of its members, and its members and their ways of knowing to the needs of the culture.⁹⁰

Jerome S. Bruner

I denne avhandlingen undersøker jeg om det er mulig å øke elevenes historiefaglige empatiferdighet gjennom deltakelse i laiv. Her skal jeg gjøre rede for problemer forbundet med å hente inn informasjon om elevenes empatiferdighet.

INNSAMLING AV DATA:

For å finne ut om elevenes empatinivå økte ved å delta på laiv, ga jeg dem en skriveoppgave før og en etter hver laiv. Disse skriveoppgavene gikk ut på at elevene skulle leve seg inn i en person i fortiden. Analysene av elevenes besvarelser skulle vise hvilket empatinivå elevene lå på. Her skal jeg drøfte valg av framgangsmåte og de metodiske implikasjonene. Under vil jeg også gå inn på hvordan jeg kan måle de innsamlede data.

Thor Arnfinn Kleven skriver i sin lærebok i pedagogisk forskningsmetode at «de datainnsamlingsmetodene som vanligvis benyttes i pedagogikk er varianter av å se eller å spørre.»⁹¹ Metoden jeg har valgt er en variant av en kvalitativ forskningsmetode. Jeg har studert elevenes tekster nøye i tillegg til å drøfte mine observasjoner. Kleven skriver at «kvalitative data foreligger vanligvis i form av verbale beskrivelser. [...] Beskrivelsene er i utgangspunktet organisert som en vanlig tekst, og ikke som en datamatrise med opplysninger på de samme variabler i samme rekkefølge for alle personer.»⁹² Min analyse vil altså være en variant av det «å se på» etter som jeg tolker tekster elevene har skrevet, der de ikke svarte

⁹⁰ Jerome S. Bruner, i Joy A. Palmer (red.): *Fifty Modern Thinkers on Education – From Piaget to the present*, (London: Routledge, 2001), 90

⁹¹ Thor Arnfinn Kleven, «Data og datainnsamlingsmetoder» i Thor Arnfinn Kleven (red.), Finn Hjardemaal og Knut Tveit *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolking og vurdering*, 2. utg. (Unipub, 2011), 34

⁹² Kleven, «Data og datainnsamlingsmetoder», 33

direkte på spørsmål om de kunne se ting fra andres ståsted, men svarte på oppgaver hvor de kunne vise i hvilken grad de behersket dette.

Jeg valgte å bruke en kvalitativ forskningsmetode fordi empati som ferdighet ikke er direkte observerbart. Det var derfor vanskelig å spørre elevene direkte om de var empatiske eller å stille korte spørsmål som ga svar på hvor empatiske de var. En annen grunn til at jeg valgte en kvalitativ metode, var at det ville være vanskelig å arbeide med store mengder data når det innebar at jeg måtte lage laiver for flere skoleklasser. Innenfor tidsrammen av mastergraden ville jeg ikke rekke dette og jeg valgte derfor å studere nøye de elevene jeg laget laiv for. Jeg har valgt ut to elever som jeg ser spesielt på.

Det jeg skrev i innledningen om at jeg har lang erfaring med laiv, kan påvirke mitt forhold til temaet jeg arbeider med. Kleven skriver at «forskerens person og de subjektive elementene i analyseprosessen tillegges større positiv betydning innenfor kvalitativ metode. Dette har også sammenheng med at skillet mellom innsamlingsprosess og analyseprosess er mindre tydelig i kvalitativ metode.»⁹³ Jeg har derfor ikke forsøkt å distansere meg fra min egen erfaring som laiver og laivarrangør. Men jeg har brukt erfaringen i skriveprosessen og forsøkt å være bevisst hvordan min erfaring påvirket holdningen til stoffet. Det at jeg arbeidet kvalitativt vil være positivt med tanke på en «helhetlig vurdering av enkeltkasus».⁹⁴ Men det kan gjøre at analysen blir «mindre egnet til å sammenligne ulike kasus.»⁹⁵ Kasus for avhandlingen er den ene klassen jeg hadde kontakt med i to år. Men jeg velger også å fokusere på to elever og studerer dem nærmere. Jeg vil ikke skrive noe generelt om hvordan en laiv alltid vil fungere i undervisningen ut fra min måte å arbeide. Alt jeg kan er å analysere hvordan det fungerte i de forsøkene jeg utførte.

Empati er ikke direkte observerbart. Kleven skriver at dersom man skal studere begreper som ikke er direkte observerbare empirisk, må man benytte seg av «observerbare indikatorer som representerer begrepene på det empiriske planet.»⁹⁶ Jeg valgte derfor å ta utgangspunkt i

⁹³ Thor Arnfinn Kleven, «Forskning og forskningsresultater» i Thor Arnfinn Kleven (red.), Finn Hjørdemaal og Knut Tveit *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolking og vurdering*, 2. utg. (Unipub, 2011), 24

⁹⁴ Kleven, «Forskning og forskningsresultater», 19

⁹⁵ Kleven, «Forskning og forskningsresultater», 19

⁹⁶ Thor Arnfinn Kleven, «Hvordan er begrepene operasjonalisert?» i Thor Arnfinn Kleven (red.), Finn Hjørdemaal og Knut Tveit *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolking og vurdering*, 2. utg. (Unipub, 2011), 86

Skrams inndeling av nivåer for empati som ferdighet.⁹⁷ Jeg brukte disse nivåene for å utarbeide kjennetegn for de ulike nivåene og vurdere elevbesvarelser etter dem. Så ville jeg se om elevene svarte på et høyere nivå etter å ha vært med på en laiv.

Besvarelsene elevene skrev burde vise deres empatinivå. Det måtte altså være oppgaver hvor elevene fikk anledning til å vise om de evnet å sette seg inn i en annen tid med andre fysiske valgmuligheter, annen verdimålestokk og tenkemåte. Det måtte være oppgaver som krevde at de levde seg inn i historien og ga dem anledning til å bruke fakta, ikke oppgaver som har som hovedmål å vise hvor mye fakta elevene kan huske.

Oppgave I og II (vedlegg 1 og 2) var todelt og elevene skulle svare på begge deloppgavene i løpet av en skoletime. Min tanke var at elevene dermed kunne få vise forståelse for to ulike situasjoner og personer. Jeg ønsket at de skulle få tid til å leve seg inn i de ulike personene og drøfte med utgangspunkt i disse. De skulle skrive for hånd og uten hjelpemidler. De fikk altså verken tilgang på internett, notater eller lærebok. Tanken var at det ville gå for mye tid på å søke informasjon dersom de hadde hjelpemidler og at internett også kunne brukes til å samarbeide. Jeg valgte å la oppgave I og II være strukturmessig like slik at resultatene skulle være enkle å sammenligne.

Jeg analyserte resultatene fra disse oppgavene før jeg laget oppgave III. Her vurderte jeg altså noe av det innsamlede materialet og lot det virke inn på den videre innsamlingen. Det viste seg at elevene ikke hadde nok bakgrunnskunnskap til å svare godt på oppgavene. Det virket også som om de ikke klarte å leve seg inn i to oppgaver på en gang. De brukte lite tid på hver av oppgavene og de fleste elevene gikk mens de fortsatt hadde god tid igjen, og de leverte korte og lite bearbejdede tekster. Derfor ville jeg ved den neste oppgaven gi elevene mulighet til å bruke hjelpemidler. De skulle altså kun få én oppgave og denne skulle være med flere momenter slik at elevene fikk hjelp til å gjøre gode vurderinger.

Oppgave III (vedlegg 3) plasserte jeg i vikingtida. Dette er en periode elevene skulle kjenne godt fra undervisningen i både norsk og historie i vg2 da de blant annet leste en ættesaga. De fikk også ha med seg det de ønsket av utskrifter og lærebøker og på forhånd fikk de vite at temaet ville være vikingtid. Jeg bestemte at den skulle skrives for hånd for at de ikke skulle kunne kommunisere via internett, eller bruke masse tid på å søke rundt på nettet etter

⁹⁷ Skram, *Aspekter i elevens historiefaglige kompetanse*, 2008, s. 4-5, http://folk.uio.no/hfskram/A_Aspekter_histfag_kompetanse.pdf, i <http://folk.uio.no/hfskram/Historiedidaktikk.pdf#HISTORIEDIDAKTIKK>, (lest 19.5.14)

informasjon. Jeg hadde med meg noen bøker til hjelp, blant annet et par vg2-historiebøker. Det var fint for de elevene som var dårlig forberedt. De fikk dermed tilgang på litt bakgrunnsstoff som kunne hjelpe dem i å svare på oppgaven. Oppgaven laget jeg slik at det skulle være tydelig at målet ikke var å vise hvor mange faktaopplysninger man kunne ramse opp om vikingtid, men de skulle vise at de kunne leve seg inn i fysiske, sosiale og kulturelle forhold, samt verdimålestokken en hadde på den tiden.

Det viste seg at elevene husket svært lite av det de skulle ha lært av fakta om vikingtiden og få kunne huske hva ættesagaen de hadde lest, handlet om. Mange skrev lange besvarelser og det så ut til at hjelpepunktene i oppgaven kom til nytte. Flere elever drøftet. De viste altså at de kunne det å drøfte, men innholdet i drøftingen manglet faktagrunnlag og da oppnår de heller ikke noe empatibeherskelse, men drøftingsteknikken var god. De drøftet med et nåtidig perspektiv. Få brukte den tiden de hadde til rådighet og jeg bestemte meg derfor for at de på neste oppgave skulle få bruke pc og internett. Da ville også de som ikke klarte å forberede seg så godt, få mulighet til å søke opp faktakunnskap. Jeg hadde da studenter som fulgte undervisningen min og disse kunne hjelpe til med å passe på at elevene ikke brukte internett til å kommunisere.

Oppgave IV (vedlegg 4) skulle handle om andre verdenskrig i Norge. Dette hadde akkurat vært tema i historieundervisningen slik at elevene burde hatt faktakunnskaper på plass. Jeg valgte også å gjennomgå empatinivåene med elevene på forhånd slik at elevene visste hva det var de skulle oppnå. Dette var første gang empatioppgaven skulle telle på karakteren og det var tydelig at elevene tok denne oppgaven mer alvorlig enn de forrige.

Jeg hadde dermed fire sett med besvarelser som jeg samlet inn. Dette gir hovedmaterialet mitt. I tillegg vil jeg ta hensyn til de observasjoner jeg gjorde meg underveis. I kapitlene om de to laivene vil jeg beskrive hva jeg observerte underveis.

MÅLING AV DATA

Elevenes besvarelser skulle vise empatinivået deres. Målestokken for disse nivåene er Skrams fire nivåer for empatibeherskelse.⁹⁸ Læringseffekten av laivene kunne defineres som stigende empatibeherskelse.

⁹⁸ Skram, *Aspekter i elevens historiefaglige kompetanse*, 2008, s. 4-5, http://folk.uio.no/hfskram/A_Aspekter_histfag_kompetanse.pdf, i <http://folk.uio.no/hfskram/Historiedidaktikk.pdf#HISTORIEDIDAKTIKK>, (lest 19.5.14)

For å avgjøre hvilket empatinivå hver av elevenes tekster lå på, måtte jeg sette opp noen kriterier for hver av oppgavene. Jeg vil her gå nærmere inn på kriteriene for oppgave nummer III (vedlegg 3). Det er den oppgaven som elevene besvarte før den store laiven. Oppgaven var å sette seg inn i en vikingbondes posisjon og drøfte om utbyttet fra et vikingtokt skulle tas ut i sølv eller i en trell. Elevene hadde fått mange hjelpemidler som skulle gjøre det lettere for dem å ta et begrunnet valg. De hadde også, som tidligere nevnt, med seg hjelpemidler, men ikke PC. Ved å se på oppgaven og på empatinivåene, valgte jeg å lage noen konkrete punkter for hva som avgjorde hvilket nivå besvarelsen lå på.

Nivå én kjennetegnes blant annet ved at eleven ikke oppfattet faren for å sulte i hjel som reell, eleven fant opp løsninger det ikke var grunnlag for. De korteste tekstene ville også havne på nivå én fordi eleven da ikke viste noen empatibeherskelse.

Nivå to kjennetegnes ved at elevene tok opp noen momenter, men ikke brukte disse tilstrekkelig, elevene viste at han kan noe, men faktakunnskapene strakk ikke til. Elevene skjønnte at det kunne være vanskelig å finne mat, men oppfattet ikke faren for å sulte i hjel som reell, eleven tok mye hensyn til trellens situasjon og var opptatt av at trelle ikke klaget og lignende. Eleven hadde en slags forståelse av at det å være rik ga en slags kjendisstatus, hadde dagens forståelse av det å være sliten og trenge hvile og eleven la vekt på moderne markedsøkonomi.

Nivå tre kjennetegnes ved at eleven tok opp en del momenter og brukte disse ganske godt. Eleven forsto til en viss grad verdien av statussymboler, og forsto at sølv kan fungere som en byttevare. Eleven forsto at det å sette ut barna kunne være en nødvendighet, og oppfattet alvoret. Det kommer fram at eleven har faktakunnskaper og bruker disse på en god måte.

Nivå fire er en slags perfektjonering av nivå tre der elevene viste at hun har kontroll på faktakunnskapene sine og brukte disse på en god måte. Eleven oppfattet behovet for statussymboler og viste forståelse for klasseforskjeller i samfunnet.

Dette er de nivåforskjellene jeg laget meg for å plassere elevenes besvarelser. Tilsvarende gjorde jeg med alle de fire oppgavene. I alle fag kan det være vanskelig å bedømme besvarelser. En del av teksten passer godt på det ene nivået og en annen del passer bedre på det andre nivået. Eleven har kanskje en logisk drøfting av hva sølv kan brukes til, men så har hun ingen forståelse av trellens stilling.

De to første oppgavene viste det seg å være veldig vanskelig å vurdere. Elevene hadde svart veldig kort og det var tydelig at de ikke hadde de faktakunnskapene som trengtes, slik jeg hadde forutsatt. I tillegg gjorde var det uheldig at jeg ga dem to oppgaver på en skoletime. Det gjorde det vanskelig for elevene å fokusere godt på hver oppgave slik at svarene ikke ble klare nok. Det gjorde det også vanskelig å se om det var noen endringer i empatinivåene. Jeg har derfor valgt å fokusere mer på de to siste oppgavene.

De to siste oppgavene var generelt noe bedre laget, men også her viste de seg vanskelige å vurdere. Jeg antok at elevene hadde et godt grunnlag for å forstå vikingtiden. De hadde lest Gisle Surssons saga året før og vi gjennomgikk vikingtida nøye i den sammenheng. Men jeg hadde nok undervurdert hva elevene kan glemme på et år. Alle elevene som skrev ordet «tokt» i bestemt form skrev «tokten». De ga altså ordet hannkjønn. Det kan vise at ordet opplevdes som nytt for dem. Det er nemlig slik at de fleste substantiver som lånes inn i norsk får hannkjønn.⁹⁹ Likevel skrev som nevnt elevene ganske lange besvarelser på oppgaven og de drøftet problemstillingen grundig. Den viktigste grunnen til at de klarte det denne gangen og ikke de to foregående, var nok at de hadde noen punkter å forholde seg til. De viste dermed at de fikk til den ferdigheten det er å drøfte. Men hovedgrunnen til at besvarelsene fikk svake resultater når det kommer til empati, er at elevene ikke hadde nok faktakunnskaper på plass eller ikke forsto samfunnssammenhengene. Et spørsmål blir da om disse oppgavene målte faktakunnskapene til elevene eller empatinivået. Dette skal jeg drøfte mer senere.

Oppgave IV valgte jeg å la elevene skrive på PC. De fikk ha alle hjelpemidler tilgjengelige unntatt kommunikasjon. Og fordi vi var tre lærere i rommet, gikk det greit å holde kontroll med hva som foregikk på skjermene. Det viste seg at det å bruke internett slett ikke var en fordel for de svakeste elevene som brukte tida si på å søke opp informasjon heller enn å skrive og derfor leverte kortere og mindre fullstendige tekster enn de hadde levert på den forrige oppgaven. «Kompleksiteten i læringsomgivelsene øker dramatisk. Både for elever og lærere kan det være vanskelig å holde fokus på objektet under slike betingelser.»¹⁰⁰ Selv med tett oppfølging av tre ivrige lærere, klarte de færreste å bruke internett på en nyttig måte. Her

⁹⁹ Ann Helen Lea, *Låneord i norsk talespråk*, (Masteroppgave i nordisk språk, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, UNIVERSITETET I OSLO, Vår 2009), 30

¹⁰⁰ Trond Eiliv Hauge, Andreas Lund og Jon Magne Vestøl (red.) *Undervisning i endring, IKT, aktivitet, design*, (Abstrakt forlag, 2007), 58

viser elevene manglende IKT-beherskelse. I K06 er Digitale ferdigheter en av fem grunnleggende ferdigheter.¹⁰¹ Altså er dette nok en ferdighet elevene ikke behersket.

Oppgave IV (vedlegg 4) hadde tema fra krigen i Norge, et emne jeg underviste uken før. Dermed skulle de hatt en del fakta på plass. Før denne oppgaven fikk elevene også en grundig gjennomgang av empatinivåene slik at de hadde en forståelse av hva det var de ble bedømt etter. Igjen gjorde jeg altså justeringer i hvordan oppgaven ble gjennomført. Dette gjør det vanskelig å sammenligne resultatene fra de ulike oppgavene. Gjorde elevene det bedre på den siste oppgaven fordi de fikk et tema de hvor faktakunnskapene var tilstede eller lett tilgjengelig? Dette skal jeg drøfte nærmere i kapittelet om resultatene av oppgavene. Også til denne oppgaven laget jeg meg punkter tilsvarende de jeg har gjort rede for ovenfor. Besvarelsene var lange og elevene virket å ha bedre kontroll på faktakunnskapene enn tidligere.

Jeg burde ha gitt elevene tilbakemelding på hver av oppgavene før de fikk en ny. Det tror jeg ville gitt elevene bedre forståelse av hva det var jeg ønsket at de skulle lære. Av samme grunn burde de også ha fått en gjennomgang av empatinivåene allerede før den første oppgaven slik at de kunne forstå hva de ble målt etter.

Det er altså mange ulike variabler som gjør at det blir vanskelig å sammenligne resultatene av besvarelsene. Jeg kan ikke være sikker på om utformingen av oppgavene var god nok til å gi et klart resultat. Det er også vanskelig å sette opp klare kriterier for hva det er som avgjør hvilket empatinivå hver tekst hører hjemme på. Dette skal jeg drøfte nærmere i kapittelet om analyse av resultatene.

Jeg tar også hensyn til de observasjoner jeg gjorde meg underveis og i kapitlene om de to laivene vil jeg drøfte de erfaringene jeg gjorde meg.

¹⁰¹ Utdanningsdirektoratet, Grunnleggende ferdigheter, <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>, (lest 15.5.14)

5. MINILAIV

The answer is that to re-enact the past in the present is to re-enact in a context which gives it a new quality.¹⁰²

R. G. Collingwood

MÅL OG INTENSJON

Våren 2012 skrev jeg prosjektbeskrivelsen for masteravhandlingen. Jeg ønsket å prøve ut bruk av laiv i undervisningen. Derfor valgte jeg å lage en minilaiv til et av temaene i norskfaget.

Masterstudiet mitt er i historie, derfor tok jeg et tema i norskfaget som handlet om historie og jeg valgte å lage laiv om nasjonalromantikken. Et av læreplanmålene for vg2 i norsk er å «gjøre rede for norsk språkdebatt og språkpolitikk på 1800-tallet.»¹⁰³ Derfor laget jeg en fiktiv situasjon der Filologisk forening skal ha et møte i Christiania i 1844. På møtet skulle det diskuteres hvordan det norske språks framtid skulle bli. Noen elever spilte virkelige personer, mens andre var fiktive personer som representerte en samfunnsgruppe. Jeg ønsket at elevene skulle få øve seg på å improvisere i en rolle og i kostyme. Men jeg kunne bare bruke en dobbel skoletime. Laiven ville foregå i klasserommet i skoletiden.

KONSTRUKSJON

Jeg tok utgangspunkt i hva elevene skal lære om nasjonalromantikken og skrev en liste over personer som var relevante å ha med og som det var ønskelig at elevene lærte om. Først etter dette valgte jeg årstallet. Jeg ville ha med flest mulig av de personlighetene som ble viktige utover 1800-tallet, og samtidig få med Wergeland som døde i 1845. Derfor valgte jeg årstallet 1844 som også passet fint innenfor den perioden da den norske kultureliten søkte et norsk skriftspråk. Jeg fant så mange kvinneroller som mulig, men det ble likevel en god del jenter som måtte gå inn i mannsroller.

Jeg tok noen valg som bevisst gjorde laiven mindre historisk korrekt. Kvinnerollene fikk samme talerett i et møte i Filologisk forening som mennene. Jeg la også inn roller som husmannssønnen og tjenestejenta, og disse ville heller ikke ha vært tilstede i en slik debatt. Dette gjorde jeg for at elevene skulle bli kjent med samfunnet i 1844. I tillegg var hele møtet fiktivt og personer som

¹⁰² Collingwood, *The Idea of History*, 447

¹⁰³ Utdanningsdirektoratet, <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=1858830315&kmsn=1447280659>, (lest 6.1.14)

Aasen og Vinje befant seg helt andre steder enn i Christiania på dette tidspunktet. Dette forklarte jeg elevene.

Til å være laiv er denne minilaiven meget nær simuleringen og rollespillet. Dette er fordi minilaiven foregår i klasserommet over en så kort periode som en time er. Små laiver kan ellers vare et par timer en ettermiddag. Dette er en enda mindre laiv enn det og vil derfor være i grenselandet mellom laiv og de andre formene for pedagogiske spill.

Jeg skrev en svært kort rolletekst til elevene og denne skulle fungere som en introduksjon til rollen. Resten av informasjonen skulle de lete opp selv. De som fikk fiktive roller fikk en noe lengre rolletekst og de fikk klar informasjon om hva de skulle søke på for å finne ut mer om rollen sin, som for eksempel «husmann». De skulle selv lage en tidslinje over rollens liv og skrive litt om rollens barndom, etter å ha blitt undervist mer om epoken og settingen for laiven, skulle de også skrive dagbok om en dag i rollens liv rett før datoen til laiven. Dette var for å gi dem et grunnlag for å leve seg inn i rollen sin. Jeg gjorde det slik at elevene selv i stor grad utarbeidet rollen i stedet for at jeg skrev hele rollen for dem. Denne laiven ikke ga rom for intrigespill eller plott (se kapittel om Konstruksjon av laiv). Her var det ikke noe poeng i å holde rollene hemmelige. Elevene holdt derfor miniforedrag om rollen sin uken før laiven. Alle kjente til hvem som skulle spille hvem, i tillegg til at de fikk større glede av det rollearbeidet alle hadde gjort.

FORUTSETNINGER HOS ELEVENE

Dette var en klasse jeg hadde hatt i norsk i nesten et år. Elevene var stort sett aktive i timene og det var aldri noe problem å skape spennende samtaler og debatter i klasserommet. Omkring to tredeler av klassen hadde svært høyt fravær og det var normalt at 20% av elevene i klassen var borte i norsktimene. Det var ikke de samme elevene som alltid var borte, men en stor del av klassen som vekslet på dette. Derfor var det vanskelig å lage et opplegg der man var avhengig av at alle til enhver tid møtte. Det var også spennende å lage et opplegg litt utenom det vanlige og se om det førte til bedre oppmøte.

PRAKTISK

Klasserommet var ikke i bruk i timen før, slik at jeg kunne komme tidlig og gjøre klart. Elevene hadde også fått beskjed om å møte tidlig og kle seg etter rollen sin. Jeg hadde med meg en duk, noen stearinlys, en messingbjelle og litt gammeldags skriveutstyr som vi brukte til å dekorere

bordet til møtelederne. De andre pultene satte vi i en hesteko rundt. På veggen hang jeg små kopier av klassiske, nasjonalromantiske malerier. Jeg hadde også med meg litt kostymer som noen elever lånte og en stabel plastikkflosshatter som de fleste guttene lånte. Jeg hadde også på kostyme selv og skulle spille rollen som sekretær. Vi hentet mugger med vann og vannglass på lærerværelset. Vi la alle skolesekker, ytterjakker og vesker i et hjørne, under et bord som vi dekket med hvitt stoff.

LAIVEN

Før laivstart fikk elevene litt tid til å tenke igjennom hvordan rollens reise til møtelokalet i Christiania hadde vært. De satt i stillhet og så ned et par minutter. Så gikk alle unntatt hun som skulle spille ordstyrer og meg selv ut på gangen. Den andre som skulle spille ordstyrer sammen med henne var syk. Inne så vi oss rundt og bekreftet at alt var klart. De i gangen fikk beskjed om å være helt stille mens jeg telte ned fra ti. Da jeg kom til null, skulle de være rollen sin og komme inn i møtelokalet, de skulle hilse på andre møtedeltagere. Jeg telte ned og det ble helt stille før de toget inn i rommet, herrene tok av seg hatten og de hilste på hverandre. Så ringte møtelederen i en bjelle og alle satte seg. De fant fram notatene sine og møtelederen holdt en engasjerende introduksjonsapell. Så begynte debatten, i svært ryddige former. Vi fulgte det mønsteret som elevene var vant til fra skolen, med to replikker til hvert innlegg. Ettersom møtelederen var blitt alene om å holde orden på alt, hjalp jeg til med å notere talerliste i tillegg til å fylle vannglass. Elevene viste stor grad av innlevelse og noen tok mer plass enn andre. De fleste snakket like mye som de pleide ellers i klassen, men nå i rolle. Noen elever som vanligvis ikke sa så mye, var mer aktive enn vanlig. Andre elever var litt motsatt, de ble stillere.

Debatten gikk i stor grad som planlagt. Elevene diskuterte på bakgrunn av hva rollene mente og noen ble svært engasjerte. Jeg avsluttet laiven ved å ringe i bjella og si laivslutt. Alle elevene hoppet ikke direkte ut av rollene, mange spurte om vi ikke kunne fortsette, eller fortsette neste time. Stemningen var god!

6. STORLAIVEN

To learn means to make everything we do answer to those essentials that address themselves to us at any given time. ... Teaching is more difficult than learning because what teaching calls for is this: to let learn.¹⁰⁴

Martin Heidegger

MÅL, INTENSJON OG KARAKTERSETTING

Målet med laiven var å finne ut om elevene økte sin empatiferdighet gjennom arbeidet med laiven. Jeg ønsket også å prøve ut hvordan det ville være å gjennomføre en laiv med elever i den videregående skolen.

Før laiven ble oppgave III gjennomført og etterpå gjennomførte de oppgave IV som også skulle ha betydning for historiekarakteren. Oppgavene ble vurdert etter de fire empatinivåene, slik jeg har beskrevet tidligere. Elevene skulle ha karakterer etter den normale karakterskalaen fra en til seks. Da måtte jeg sette opp en skala for hvor på empatimålingsskalaen elevene skulle være for å få hvilken karakter. Dette har Skram forklart som Søylen og stigen (vedlegg 5). Søylen er fast, den viser de ulike nivåene for empati. Stigen kan da settes mot søylen i den vinkelen som passer med elevenes forutsetninger. Dersom elevene har trent lite på empatibeherskelse, skal stigen være slag enn om de har trent mye. Disse elevene som hadde lite trening, skulle derfor ha en ganske slak stige.

Historielæreren til elevene ønsket en karakter på den siste oppgaven. Denne karakteren kunne kun være med på å trekke elevene opp, men kunne ikke telle negativt for elevenes historiekarakter. Utdanningsdirektoratets retningslinjer for vurdering i historiefaget sier bare at elevene skal ha en standpunktvurdering men ikke hva denne skal baseres på.¹⁰⁵ Opplæringsloven sier at vurderingen skal angi elevenes kompetanse i faget.¹⁰⁶ Læreren bør derfor vurdere elevene etter læreplanens kompetansemål.

Intensjonene var at elevene skulle tilegne seg faktakunnskaper om forholdene i mellomkrigstiden og utvikle empatiferdigheter mens de arbeidet med laiven. Dersom elevene manglet grunnleggende kunnskaper om den tiden laiven ble satt til, ville den ikke fungere.

¹⁰⁴ Martin Heidegger, i Joy A. Palmer (red.): *Fifty Modern Thinkers on Education – From Piaget to the present*, (London: Routledge, 2001), 23

¹⁰⁵ Utdanningsdirektoratet, Vurdering, <http://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Vurdering/>, (lest 6.5.14)

¹⁰⁶ Se opplæringsloven kapittel 3: http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4, (lest 6.5.14)

Samtidig var det et håp om at laiven skulle fungere som motivasjon for at elevene skulle tilegne seg faktakunnskaper.

Elevenes historielærer ville ha laiven plassert i mellomkrigstiden. Han ønsket fokus på den politiske og økonomiske situasjonen i Norge i mellomkrigstiden. Min intensjon var derfor at elevene skulle få en forståelse av hvordan det politiske landskapet så ut i Norge på den tiden; hvilke partier som fantes, hva disse sto for og hvilke interesser de representerte og hvilken betydning fagbevegelsen hadde. Det var også viktig at de forstod kjønnsrollemønsteret og kvinnebevegelsens mål. Jeg la vekt på den politiske situasjonen, både nasjonalt og lokalt, og ikke minst personlig i hver enkelt rollebeskrivelse. Det var også viktig at elevene tilegnet seg kunnskap om situasjonen rollen befant seg i. Mellomkrigstiden i Norge var preget av radikale endringer i økonomi, hvilket hadde ringvirkninger, og påvirket rollene helt konkret. Mer trivielt var hvordan folk kledde seg og hvilken arbeidssituasjon de var i, for at laiven skulle bli realistisk. Det var blant annet relevant å vite at man ikke hadde fri på lørdager.

LÆREPLANEN

Laiven var en del av undervisningen til elevene og skulle derfor også knyttes opp mot læreplanen i historie. Der er det flere aktuelle læreplanmål som laiven, forarbeidet og etterarbeidet dekket. Her er en liste over de aktuelle læreplanmålene for historie vg3:

- presentere en historisk person og drøfte hvordan samtidige ideer og samfunnsforhold påvirket denne personens tenkemåter og handlinger
- undersøke hvordan egne forestillinger om fortiden er blitt formet og diskutere hvilke faktorer som gjør at mennesker kan ha forskjellige oppfatninger om fortiden
- drøfte hvordan historie er blitt brukt og brukes i politiske sammenhenger
- gjøre rede for demokratiutvikling i Norge fra 1800-tallet og fram til 1945 og analysere drivkreftene bak denne utviklingen
- vurdere ulike ideologiers betydning for mennesker, politiske bevegelser og statsutvikling på 1900-tallet
- gjøre rede for bakgrunnen for de to verdenskrigene og drøfte virkninger disse fikk for Norden og det internasjonale samfunn

- gjøre rede for hvordan arbeidsliv og arbeidsdeling mellom kjønnene har endret seg i Norge fra 1800-tallet og fram til i dag¹⁰⁷

Men også i formålene for historiefaget finnes det områder elevene får styrket gjennom laiven. Der står det:

Opplæringen i faget skal gi innsikt i mangfoldet av levestandard og livsbetingelser for mennesker i fortiden. Historiefaget skal bidra til å øke forståelsen for at alle samfunn representerer verdier og holdninger som er resultater av historiske prosesser. Det skal fremme toleranse, gjensidig respekt og forståelse for menneskerettighetene. Historiefaget skal gi innsikt i demokratiets betydning for vårt samfunn, og bidra til bevissthet omkring globale utfordringer. Faget skal stimulere til engasjement og aktiv deltakelse i samfunnslivet ved å utvikle evnen til kritisk, analytisk og kreativ tenkning.

Historiefaget kan ha stor betydning for hvordan individet forstår og oppfatter seg selv og samfunnet, og for hvordan den enkelte skaper sin identitet og tilhørighet med andre. Opplæringen skal styrke elevens viten om og innsikt i sentrale begivenheter og utviklingslinjer i historien. Faget skal fremme evnen til å bearbeide og vurdere historisk materiale og annen informasjon. Historisk innsikt kan bidra til å forstå egen samtid bedre, og til å forstå at en selv er del av en historisk prosess og skaper historie.¹⁰⁸

ELEVENE

Jeg lånte en tredjeklasse på Berg videregående skole til laiven. Læreren fokuserte mye av sin undervisning på ideologier og utviklingen av disse, og før laiven gjennomgikk han fremveksten av ideologier på 1800-tallet slik at elevene skulle ha en forståelse av hva kommunisme, feminisme osv. innebar.

Klassen kjente jeg godt fordi jeg hadde hatt dem i norsk året før. En av elevene jeg måtte ta spesielt hensyn til, var Fadumo. Hun fikk ikke lov til å overnatte hjemmefra, men ville likevel gjerne være med. Vi ordnet det derfor slik at hun skulle komme tidlig på tirsdagen og dra hjem samme kveld. På hjemturen ville hun få følge med Kjell og Rune. De er to av mine venner som skulle delta i rollene som politi tirsdag kveld, for så å dra igjen.

Det var som nevnt høyt fravær i klassen (se kapittelet om minilaiven). Noen få elever hadde spesielt høyt fravær og jeg var usikker på om de ville møte opp på laiven. Jeg hadde et håp om at laiven skulle fungere motiverende på klassen slik at oppmøtet ble bedre enn normalt.

¹⁰⁷ Utdanningsdirektoratet, læreplan i historie VG3, <http://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemål/Etter-Vg3-studieforberedende-utdanningsprogram/> (lest 10.4.14)

¹⁰⁸ Utdanningsdirektoratet, formål for historiefaget, <http://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Formaal/>, (lest 10.4.14)

KONSTRUKSJON AV STORLAIVEN

Laiven skulle holdes mandag til onsdag i oktober 2012. I laiven skulle det være lørdag til mandag i oktober 1934 på et ganske nytt Nordmarkskapellet. Elevene skulle delta i roller som av ulike grunner var på Nordmarkskapellet. Rollene dro ut i marka etter jobb på lørdag og forlot marka før jobb mandag morgen. Noen roller var studenter i Norsk kristelig studenterlag, som drev Nordmarkskapellet. Dette var roller som laget mat og ryddet underveis i laiven. Selv spilte jeg bestyrerinne på stedet. Jeg hadde også med meg to venner, Martin og Turid, som deltok i roller sammen med elevene. Martin skulle være NS-leder og Turid spilte husmorskoleelev og kjøkkenjente. Og som nevnt kom mine venner Rune og Kjell som politifolk tirsdag kveld.

Jeg valgte Nordmarkskapellet fordi skolen hadde brukt det tidligere, det var kjent for elevene, har et godt kjøkken og det er mulig å kjøre inn utstyr og mat.

Jeg laget et sammenfattende kompendium (vedlegg 6) med informasjon om forholdene der jeg forsøkte å gi elevene et klart innblikk i tiden de skulle leve seg inn i.

Hver elev skulle få sin egen rolle og det var viktig at ingen av elevene spilte virkelige historiske personer. Det ville bundet dem til visse handlinger og ikke gi dem friheten til å forme rollene sine slik det er vanlig i laiv. Noen roller var likevel svært nær virkelige personer, mens andre var tidstypiske figurer, som husmorskolelæreren og NS-ungdommen. Jeg laget roller fra ulike samfunnslag og sørget for at hver rolle hadde tilknytning til andre roller. Det kunne være at noen hadde gått på skole eller stått konfirmant sammen, andre arbeidet på samme sted, mens andre var i samme fagforening. Som nevnt i kapittelet om laiv er det viktig at relasjonene blir tydelige for at elevene skal få noen å spille opp mot og noen å spille med.

Jeg laget også roller til meg selv og medhjelperne mine. Min rolle var å være bestyrerinne på Nordmarkskapellet. Da kunne jeg delta i laiven sammen med elevene, og samtidig ha autoritet og bestemme en del.

Laiver improviseres og jeg kunne dermed ikke styre alt som skulle skje underveis, annet enn gjennom det jeg skrev i rollene og de innspillene jeg kunne ha som aktiv deltaker. Strukturen i laiven var konstruert for å få en dramaturgisk utvikling. Elevene fikk første kvelden til å komme litt inn i rollene og møte hverandre, en slags innledning. Tirsdagen hadde måltidene

som holdepunkter. Og den kvelden inneholdt et par planlagte hendelser som skulle være laivens høydepunkt. En person skulle myrdes og Kjell og Rune skulle ankomme som politi. En elev fikk derfor utdelt en godkjent laivkniv i lateks og instruksjoner om når han skulle begå mordet som var begrunnet i elevens rollebeskrivelse. Hvordan han ville løse oppgaven, var opp til han. Han måtte selv sørge for at han ikke ble oppdaget. Tanken var at etter drapet skulle stemningen bli mer dempet og mer mistenksom, deltakerne ville måtte leve ut andre sider ved rollene sine enn tidligere på dagen. Dagen etter skulle de våkne og spise frokost i rolle før vi avsluttet laiven.

I forkant av laiven hadde jeg fire doble skoletimer (en skoletime er 45 minutter) i klassen for å forberede elevene til laiven. Disse brukte jeg til å sette laiven inn i en historisk kontekst. Jeg brukte også tid på regler for laiven og på at elevene skulle få rolletekstene sine og forberede seg på å spille disse rollene.

Rolleteksten til hver elev og disse var på omtrent en A4-side. Den inneholdt informasjon om rollefigurens oppvekst og bakgrunnen for hvorfor vedkommende var på Nordmarkskapellet denne helgen i oktober. Rolleteksten inneholdt også informasjon om rollens relasjoner til de andre rollene og den omfattet rollens plott. Elevene fikk ikke lese hverandres rolletekster eller vite om hverandres plott. Alle rollene hadde minst tre slike plott og ett eller to av dem var av ideologisk art. Disse plottene kunne være av personlig art eller de kunne være mer konspiratoriske. Noen roller kunne ha som mål å fri til kjæresten, mens andre hadde mål om å bli med i en kvinnesaksforening. Et eksempel er gymnaselev og medlem i NS-hirden Eugen Hansen som hadde fem plott. Han skulle sørge for at guttene i NS-hirden møtte den som skulle trene dem; han skulle passe på at guttene i NS-hirden oppførte seg bra og tok vare på NS-flagget; han skulle få kontakt med en søt jente og bli kjent med henne; han skulle hjelpe til på kjøkkenet og han skulle mobbe Erik Langeland. Bakgrunnen for disse plottene er forklart nærmere i rolleteksten der det blant annet sto:

På Nordmarkskapellet ser du med en gang en jente som du forelsker deg i. Hun heter Aslaug og du vil gjerne flørte litt med henne. Du oppdager at din kusine Hildegard er der. Hun er svært rik og vakker og dere har en god tone. Kanskje Hildegard kan hjelpe deg med å komme i kontakt med Aslaug? Du hjelper gjerne til på kjøkkenet for å få kontakt.

Her hadde han et konkret plott om en jente han skulle bli kjent med og han hadde mulighet til å spørre seg for i klassen for å finne ut hvem som skulle spille Aslaug. Han hadde også en relasjon som skulle gjøre det mulig for han å fullføre plottet. Jeg hadde også en baktanke med

dette plottet, og det var å gi jentene på kjøkkenet litt hjelp. Det var flere som hadde plott om å hjelpe disse på ulike måter.

Nok et eksempel på plott er rollen til Fadumo, husmorskolelæreren Karen Marie Wetterstad. Hun skulle bli kjent med Einar Kristiansen, finne feministiske kvinnesakskvinner og forklare dem hvordan likestillingsarbeidet burde foregå, og sørge for at de som lager maten vasker hendene sine. I rolleteksten ligger bakgrunnen for plottene:

Du mener at det er feil av kvinnebevegelsen å arbeide for at kvinner skal bli menn, tre inn i mannsyrker og ta plassen til mennene. Kvinner er svært viktige i hjemmene der de sørger for sunnhet og helse. Likestillingsarbeidet burde handle om å gi kvinnearbeidet verdi. Kvinner er svært ulike menn. Dette er positivt! Det er bare kvinner som kan gi den omsorgen og tryggheten i barnas oppvekst. Du ønsker å bli kjent med kvinneforeningskvinner på Nordmarkskapellet og forklare at likestillingen er på vei i gal retning.

Dette er altså et plott av ideologisk art. Jeg hadde selvsagt plassert flere ivrige feminister på laiven slik at det skulle være mulig for frøken Wetterstad å diskutere med dem.

Slik var alle plottene utbrodert i rolleinstruksene og Fadumo fikk der forklart hvem Einar Kristiansen var og hvorfor hun skulle bli kjent med han.

Elevene fikk utdelt kompendiet (se vedlegg 6) med informasjon om laiven og informasjon om samfunnet i Norge i 1934. Jeg la ned mye arbeid i å lage et godt kompendium som skulle gi elevene mest mulig informasjon på en tydelig og lettestående måte. Jeg var nøye med kildehenvisninger slik at det skulle bli enkelt for elevene å finne mer informasjon, og for at informasjonen skulle være etterprøvbare. Kildehenvisningene skulle også fungere eksemplarisk for elevene. De må også lære å skrive kildehenvisninger og å forholde seg til kilder på en kritisk måte. Her mener jeg at det er viktig at læreren går foran med et godt eksempel og viser til kilder i det materialet som deles ut.

PRAKTISK

I forkant bestilte jeg Nordmarkskapellet og avtalte henting av nøkkel og betaling med dem. Dette måtte gjøres i god tid fordi hytta fort blir full. Jeg måtte også søke skolen om å få ta med elevene på tur og avtale undervisningsopplegg med klassens lærer. Gjennom ungdomsorganisasjonen Hyperion fikk jeg leid en varebil billig. Økonomisk sto jeg selv ansvarlig og jeg forsøkte å få med klassen på å samle inn penger til turen. Her viste de liten

interesse og vi fikk inn svært lite av det vi trengte. Jeg måtte bruke mest mulig av mitt eget utstyr, skolen hytteleie og bil, mens elevene betalte femti kroner hver i matpenger.

Elevene hadde fått beskjed om å ta med seg kostymer. De skulle kle seg i passende klær og fikk se bilder av hva dette innebar. Vi snakket om ulike løsninger i klassen. Det sto også klare kostymeinstrukser i kompendiet. Det viste seg at elevene syntes dette var vanskeligere enn jeg hadde antatt og jeg måtte understreke reglene om at jeans var helt forbudt.

Maten på laiven skulle være så tidsriktig som mulig. Jeg har en husmorskolekokebok fra 1934. Der plukket jeg ut en oppskrift på grønnsakssuppe og noen formkakeoppskrifter. Jeg bestemte at kveldsmaten den første dagen skulle være brødmatt, det samme skulle de to frokostene og lunsjen den andre dagen. I forkant av laiven var jeg også på Ikea og handlet stearinlys, stoff og maling til et NS-flagg, og hvitt stoff til å dekke over moderne innretninger. Jeg bestemte også at vi skulle selge «øl», «vin» og «sprit» på kapellet. Dette ble representert med brus, saft blandet ut i boblevann og rent boblevann. Spillteknisk fungerte det slik at alt som bruste var alkoholholdig og det skulle da spilles på at man hadde drukket. Jeg vet ikke om det var mulig å kjøpe drikkevarer på Nordmarkskapellet i 1934, men ved å selge det, sørget jeg for å gi elevene et element de kunne spille på.

Sammen med Turid og Martin brukte jeg mandagen på å få i stand hytta til laivstart. Vi dekket til moderne innretninger som fremviserkanonen, ryddet vekk stereoanlegg og moderne brettspill, la frem tidsriktige bøker og spill som jeg hadde med, fant frem kostymer til oss selv og ekstra kostymer til elever; og vi helte drikkevarer over i nøytrale glassflasker. Vi ordnet med laivpenger. Disse var representert ved stoppskiver (slike en bruker når en skal skru noe). Store stoppskiver var kronestykker og små stoppskiver var femøringer. Vi la også frem de laivpengene som skulle deles ut til elevene. Jeg hadde på forhånd laget en oversikt over hvor mye penger hver enkelt deltaker skulle få med utgangspunkt i hvor god økonomi rollen hadde. Noen roller ville streve med å ha råd til noe som helst, mens andre roller hadde mer penger enn de ville klare å bruke opp. Det var også slik at det i en familie var en ujevn fordeling der familiefaren hadde det meste av pengene, mens kona og barna kun hadde litt lommepenger.

Vi hang også opp kompendier på do slik at elevene kunne gå og lese litt dersom de følte seg usikre på noe. Det var altså mulig for de elevene som ikke var godt nok forberedt, å finne informasjon underveis i laiven. På do hang vi også opp rykteark. Dette var blanke ark som man kunne skrive på underveis i laiven. Der kunne man skrive sanne eller usanne ting om egen eller andres roller. Andre kunne gå og lese der og kunne spille på at det de hadde lest der

var et rykte de hadde hørt et sted. Dette var et verktøy for å få skape utvikling. Dersom det var noe i en rolle som ikke kom ut i spill, kunne den som har rollen skrive det på ryktetavla og på den måten få det fram.

Elevene skulle møte på Nordmarkskapellet før klokken 19 og jeg hadde presisert hvilke t-baner de kunne ta dersom de skulle gå eller sykle. De hadde klar beskjed om at det var lurt å være tidlig ute og heller ta en tidligere bane. Jeg hadde ikke beregnet at det i oktober blir tidligere mørkt, og at flertallet av elevene kom med en senere t-bane enn den de skulle ta. Det er ikke lysløype inn til Nordmarkskapellet og mange elever endte opp med å gå gjennom skogen i mørket. De første elevene ankom omkring 18.30. De fleste kom i 20-tida. De kom i små grupper, på sykkel eller gående. Noen ringte og trengte hjelp til å finne frem. Da de kom, fikk den enkelte elev delt ut laivpenger og de fikk ordnet seg til der de skulle sove. Flertallet av elevene var på plass 20.30. Da hadde jeg også hatt kontakt med de elevene som ikke var kommet ennå og jeg visste hvor de befant seg. To jenter som sendte tekstmelding like etter laivstart og fortalte at de planla å gå fra Sognsvann klokken 23.00. Jeg svarte at de heller kunne komme morgenen etter. Dette ville de ikke og de fortsatte å ha telefonkontakt med Usman som hadde telefonen sin lydløs på innerlomma. De ville dra, uansett om de fikk beskjed om at det var dumt. Disse elevene var blant de med høyest fravær i klassen. Etter hvert fikk jeg beskjed fra Usman om at planen deres var å dra fra Frognerseteren klokken halv ett-ett og at de skulle gå sammen med Mats. De ankom Nordmarkskapellet klokka to.

Før laivstart holdt jeg et forberedelsesmøte for dem som var ankommet. Der vi tok en kjapp gjennomgang av sikkerhetsregler og forholdene på hytta. Stemningen på møtet var god og elevene tok informasjonen svært alvorlig. Vi tok et opprop på hvem som hadde førerkort og førstehjelpskunnskaper, informerte hvor førstehjelpsutstyr fantes og gjennomgikk laivtekniske sikkerhetsregler. Vi snakket også om viktigheten av å holde seg i rolle hele laiven og ikke gå ut av rolle, og hvilke områder det var greit å ta en pause fra rollen. Dette gjaldt toalettene og et off-laiv-rom der man kunne prate med meg. Til slutt arbeidet vi oss rolig inn i rollene, inntok posisjoner for laivstart og startet laiven.

LAIVEN

FØRSTE DAG – KVELD

Elevene gikk inn i rollene sine og spilte fint den første kvelden. Det eneste de hadde problemer med, var å huske de andre rollenes navn. Det hendte flere ganger at de brukte

vanlige navn på hverandre. Stort sett var de i hovedrommet (peisestua). Elevene spiste, spilte litt brett- og kortspill og de snakket sammen. Etter hvert oppdaget de at de hadde fått utdelt ulik mengde laivpenger. Noen hadde råd til en flaske og kunne spandere på dem de var sammen med. Mens andre vurderte om de hadde råd til et glass. Noen gjorde avtaler med kjøkkenjentene om å hjelpe til med matlagingen dagen etter mot at de fikk et glass «øl». Jeg husker spesielt Mohammed som gikk for å kjøpe noe å drikke, sto i kø bak andre som telte opp øre, mens han selv dro fram sin pung med mange kronestykker i. Han ble så overrasket og satt ut over hvor mye rikere han var enn de andre. Han var normalt ikke blant de mest pengesterke i klassen, men nå var det han som var rik. Med et stort glis kjøpte han en hel flaske «vin».

De fleste elevene satt i sofaene ved peisen og spilte brett- og kortspill. Jeg hadde tatt med et gammeldags magnetfiskespill, ludo, sjakk og kortstokker. Elevene lærte hverandre enkle kortspill som Vri åtter og Idiot, kortspill de tydelig ikke hadde spilt på mange år. Samtidig gikk samtalen rundt bordet. De hilste på hverandre og de pratet om politikk og meninger. Det foregikk en slags politisk rekognosering. De fant ut hvem som var feminister, kommunister, rasister, nazister, konservative, kristne, ateister, fagforeningsmedlemmer og bondepartipolitikere. De begynte å diskutere litt, men oppdaget relativt raskt at de ikke kunne nok til å diskutere videre. Det endte med sinte utrop og klisjeaktige kommentarer. Flere elever løp ut på utedoen for så å komme tilbake for å diskutere mer. Noen elever trakk seg tilbake til soverommene tidlig, der de gikk ut av rollene sine og var mer på «klassetur» enn på laiv.

FØRSTE NATT

Elevene la seg omkring midnatt. Det gjorde også Turid som skulle hjelpe kjøkkenjentene med frokosten neste morgen. Jeg satt oppe med Martin og Usman. Usman hadde telefonkontakt med Mats, Andrea og Karina som skulle gå fra Frognerseteren. I mellomtiden var vi tre i rolle og vi spilte kort. Martin var en NS-leder som skulle trene noen NS-gutter i førstehjelp og eksersis. Usman spilte en NS-gutt. Selv var jeg bestyrerinne. Vi var i rolle og pratet om samfunnet, kortspillet og hytta ved siden av, Slakteren, der det åpenbart bodde en skummel slakter. Hvor ble det egentlig av de turgåerne som gikk den veien?

Andrea hadde gitt beskjed om at hun verken hadde kostyme eller sovepose. Men dette hadde jeg ekstra av og hadde lagt klart til henne. De ankom i to-tida. Da tok de på seg kostymer og gikk inn i rollene. Jeg forsøkte å be dem legge seg, men det var de ikke interessert i og da jeg la meg, satt de og spilte kort. Da jeg var oppe en times tid senere, hadde alle lagt seg og hele stedet var stille.

FØRSTE MORGEN

Morgenen etter sto jeg ganske tidlig opp. Da hadde Martin og Per (en elev) allerede oppe. De tuslet omkring i stua og venta på frokost. Det var tydelig at den gamle vekkeklokka kjøkkenjentene skulle bruke, ikke hadde fungert. Jeg vekket dem og begynte å gjøre klar brødmatt, kaffe, te og hardkokte egg til frokost. Kjøkkenjentene spratt fort opp og tok tak i frokostlagingen. De snakket lavmælt og kom seg inn i rolle på en grei måte. Martin vekket NS-gutta og etter hvert kom alle elevene inn i hovedrommet og fikk mat. De kom seg inn i rollene sine. Noen begynte å spille kort.

Fadumo ankom tidlig og var i rolle hele dagen. Da hun begynte å diskutere politiske temaer med de andre, ble hun med en gang ganske sjokkert over den rasistiske sjargongen som var etablert blant de andre elevene. Da hun forsøkte å fremheve at "negrene også er mennesker" ble hun blankt avvist.

Etter en stund kom også Andrea frokosten. Hun hadde ikke på seg de klærne hun hadde fått låne kvelden før, men en joggebukse og en stor hettegenser. I hånda hadde hun et youghurtbeger. Hun satte seg ned på en stol ved bordet og så fryktelig trøtt ut. Jeg tok henne med meg ut i gangen der hun fikk beskjed om å skifte og komme tilbake i passende klær. Hun ville spise frokost først og fikk gjøre det i en krok inne på kjøkkenet. Etter det gikk hun på rommet sitt og dukket opp senere på dagen, da i kostymet.

På formiddagen hadde vi en bønnestund i Nordmarkskapellets kirkerom, ettersom det i laiven var søndag. Vi sa det slik at presten dessverre var fraværende, så jeg ledet en bønnestund med salmesang. De elevene som spilte kristne roller deltok med stort alvor. Også elever som selv er muslimer, var med inn i kirkerommet og sang salmer slik det var naturlig at rollen deres ville gjort.

ANDRE DAG

NS-gutta gikk ut for å bedrive fysisk fostring og dette vakte stor oppmerksomhet fra de andre elevene som sto i vinduet og beundret eller ertet. NS-gutta kom etter hvert inn. Været var surt og de var ikke så godt kledd, så Martin tok dem med inn etter en liten stund. Inne bedrev de førstehjelpstrening etter en manual fra 1905. Denne var utdatert i forhold til standaren i 2012. En NS-guttene som kunne førstehjelp godt fra før, strevde litt med å holde seg alvorlig.

I hovedrommet brukte de fleste dagen på kortspill. I perioder holdt de seg i rollene og snakket om ting som rollene var opptatt av. Men i perioder var de ikke i rolle og de spilte kort uten å

prate noe særlig, og brukte de egentlige navnene på hverandre. Jeg måtte bort til dem og minnet dem på rollenavn med jevne mellomrom.

Noen ganger hørte jeg elever rope ut navnet på klassekamerater. Da ropte jeg ut rollenavnet høyt. Særlig Mohammed glemte seg flere ganger. Etter noen forglemmelser, tok jeg han til side og sa at han måtte skjerpe seg, ellers ville jeg sende han hjem. Det var tydelig at trusselen om å bli sendt hjem gjorde at han konsentrerte seg mer.

Noen av jentene begynte å diskutere kvinnesak høyløst seg imellom ute i hovedrommet. Jeg vet at noe av det var planlagt. Jentene hadde snakket litt sammen om hvordan de skulle krangle for å få frem argumentene sine og for at de ikke skulle gå i stå når de andre så på dem. Ute i hovedrommet tillot de debatten å bli ganske opphetet. Men de ble til slutt avbrutt av gutter som blander seg inn. Debatten foregikk en liten stund helt til en av NS-gutta avbrøt med at den ivrigeste kvinnesakskvinnen uansett var en kvinne og at argumentene hennes dermed ikke var holdbare. De andre ble ganske paffe av denne enkle konklusjonen og debatten tok slutt.

Ali var en av de elevene som lagde mest rabalder i løpet av laiven. Han spilte etter den tanken at man ikke får mer moro enn det man lager selv. Ettersom rollen hans var en løsgjenger og drukkenbolt, spilte han med de andre som ikke hadde helt rent mel i posen. Han fikk tak i en stor flaske «hjemmebrent» (Farris med pepper oppi) og satt på bakerste rad i kirken og drakk, til de andres store forferdelse (og off-laiv-fryd).

ANDRE DAG – MIDDAG

Kjøkkenjentene som skulle lage middag. Den brukte de det meste av dagen på å forberede. De fikk mye hjelp av velvillige som jobbet for «øl» (sjampangebrus). Jeg hadde plukket pliktoppfyllende jenter til kjøkkenrollene slik at jeg var sikker på at maten ville bli laget til rett tid. De fikk også en timeplan der jeg hadde skrevet når de måtte gjøre de ulike tingene. Det tar lang tid å skrelle og kutte grønnsaker til en grønnsakssuppe til over tjue personer. De ga uttrykk for at det var veldig gøy å bruke en så gammel kokebok og lage mat som dermed ble så autentisk, selv om den i bunn og grunn var veldig ordinær. Selv fikk jeg ikke gjort så mye på kjøkkenet. Jeg var innom og ordnet og så til at ting gikk fint av og til. Jentene skulle også lage formkaker. Her fikk de en del hjelp av Turid som er veldig flink til å bake. Resultatet ble tre perfekte formkaker som var klare en stund etter middagen.

Etter middagen stjal Ali hele pengekasse til kjøkkenet. Dette var noe han gjorde på eget initiativ og uten at det sto i hans rollebeskrivelse. Kjøkkenjentene (under ledelse av Turid)

stoppet alt salg. Da det sto tre flotte formkaker på benken og luktet deilig. En av elevene spurte «får vi ikke kake heller» og det synes jentene på kjøkkenet var en god idé. De hadde ikke egentlig tenkt å ta penger for kakene, med det var det som skulle til. Kassa kom til rette. Men den manglet omtrent halvparten av pengene og kjøkkenjentene krevde at alt skulle komme på plass. Etter hvert kom nesten alt på plass og det ble servert kake.

ANDRE KVELD

På kvelden ble, som planlagt, en person drept. Men elevene strevde med å ta inn over seg dødsfallet. De klarte ikke helt å forholde seg til alvorlighetsgraden av et mord. Mannen som ble funnet død utenfor utedoene ble først forsøkt opplivet med den gammeldagse hjerte-lunge-redningen som NS-gutta hadde lært. Dette innebar løfting av armer. Ettersom den eneste tillatte drapsmetoden var strupekutt med godkjent laivkniv, og gutten som lå på bakken viste signalet for at han var død (lukkede øyne og høyre håndflate opp), visste vi at strupen hans var kuttet og da Martin så forsøket på førstehjelp, sa han tørt at det nå kom veldig mye blod ut av halsen hans, så det hjalp nok ikke. Liket ble båret inn og jeg hørte noen elever småprate litt om at dette var fælt. Men etter en veldig kort stund virket det som om de allerede hadde glemt mordet og var mer opptatt av kortspill.

Politimennene, som skulle kommet like etter drapet, var sene. De skulle gå sammen fra Frognersetereen etter jobb, men klarte ikke å finne veien og rotet lenge rundt i skogen og tåka mens det ble mørkt ute og endte ved Ullvålseter, hvor jeg hentet dem med bilen.

Da de kom, styrte de utviklingen. De beordret alle til å sitte i samme rom og gjennomførte politiavhør i rommet ved siden av. Elever som da hadde falt helt ut av rollen, kom inn i rollen den igjen. De som ble tatt ut til avhør, fortalte etterpå at det var en veldig morsom opplevelse der de virkelig fikk føle på hvordan det var å være i rolle og laive. Rune er jurist og Kjell var historiestudent og de brukte sine kunnskaper på en måte som gjorde at elevene fikk kjenne litt på holdningene i tiden. I samtalen etterpå fortalte de at de hadde sittet og tenkt at de gjorde seg selv snille og uskyldige da de fortalte at de var med i fagforeninga og var på hytta for å planlegge vårens streiker. Da hadde de fått strenge blikk fra politiet som hadde notert «streikeagitator» og «marxist» i sine notater. Det at øvrigheten ikke mente at streiker var positivt og en naturlig del av samfunnet, så ut til å overraske elevene.

Politiet løste mordsaken fordi morderens kamerat ikke klarte å opprettholde alibiet hans. Den skyldige ble arrestert. Det ble også Ali som nå var kjent som tyven av kassa. Disse ble tatt

med til et avstengt rom og fikk nye roller. Etter det kjørte jeg Kjell, Rune og Fadumo til Ullvålseter der de fulgte lysløypa til Sognsvann og tok banen hjem.

Da jeg kom tilbake sto Martin på kjøkkenet og ristet på hodet. De som hadde fått nye roller, hadde ikke klart å sette seg inn i dem på kort tid og hadde allerede glemt navnene på disse. Elevene hadde hentet laivknivene som lå på off-laiv-rommet og begått flere mord. Halvparten var i rolle og spilte på det, den andre halvparten så på de andre og tullet. Jeg forsøkte å finne ut hva som foregikk og da jeg forsto at laiven hadde sklidd helt ut, avsluttet jeg den og samlet elevene til et ettermøte.

OPPSUMMERINGSMØTE

På oppsummeringsmøtet ba jeg alle om å lukke øynene og tenke på det øyeblikket i løpet av laiven der de følte seg mest som rollen sin. Dette gjorde jeg for å rette fokuset mot in-laiv-opplevelsene og bort fra kaoset som oppsto før laivslutt. Jeg ba dem også tenke på hva som var den beste laivopplevelsen. Så fikk de beskjed om å fortelle dette til sidemannen og det startet en myldring i rommet. Alle hadde noe å fortelle.

Når man deltar på en laiv, får man ikke alltid med seg alle tingene som skjer. Det kan være en morsom scene som foregår mellom to roller på kjøkkenet, samtidig som det er en kjempekrangel mellom noen andre roller inne i kirken. Dette gjør at oppsummeringsmøtene alltid inneholder en del anekdotefortellinger.

Elevene hadde hatt gode opplevelser alle sammen, men de syntes også at det var vanskelig å laive. Det at noen var ute av rolle, gjorde det vanskeligere for andre å holde seg i rolle og det gjorde det hemmet alles laiving. Men når de laivet med erfarne laivere, var det lettere å holde seg i rolle. Martin skapte mye bra spill med organiserte aktiviteter for NS-guttene og Kjell og Rune virkeliggjorde laivintensjonene da de kom som politifolk.

Så hadde vi oppsummering av de ulike plottene. Hvem hadde fullført plottene sine? Jeg nøstet noen av intrigene. Hvem var egentlig faren til Pål? Og hvem var det som var forelsket i hvem? Elevene ble overrasket over hvor mange intriger det egentlig var, og at svaret på alle spørsmålene i rollene deres faktisk var tilgjengelige. Dette er noe som folk med laiverfaring tar som en selvfølge. Står det i rollen din at du ikke vet hvem faren din er, men vil finne det ut, er faren din enten til stede i laiven eller så er svaret tilgjengelig hos andre i laiven. Det at noen finner ut av sitt plott, vil gjøre at andres intriger utløses og slik skapes det mye bra interaksjon. Hadde Pål funnet ut hvem som var faren, kunne dette ha skapt en familieskandale. Mange elever klarte ikke dette og dermed fikk de mye dødtid. Når de i

tillegg ikke hadde lest den historiske konteksten present, ble laiven litt kjedelig for dem. Da de fikk vite hvor mange elementer jeg hadde utarbeidet for at laiven skulle bli spennende, ble de litt lei seg og irriterte på seg selv. De fleste ønsket raskt å komme med på en ny laiv, slik at de kunne anvende kunnskapen om det laivtekniske som de nå hadde tilegnet seg.

Vi snakket litt om laiver generelt og mange elever var veldig nysgjerrige på laiv og ville vite mer om hva slags laiver som finnes og hvordan de kunne finne fram til disse. Turid og Martin fortalte en del og fikk også mange spørsmål. Mange av elevene ga uttrykk for at de hadde veldig lyst til å være med på en laiv med hovedvekt av laivere med laiverfaring og ikke klassekamerater. De synes det var gøy å spille mot Turid, Martin, Kjell og Rune. Usman fortalte at det han synes var mest morsomst, var å spille kort med meg og Martin den første kvelden. Da hadde han opplevd å laive med erfarne laivere og fikk føle på hvordan det var å være i rolle over lengre tid.

Etter oppsummeringsrunden fikk elevene en frikveld. Mange satt i stua sammen med Turid, Martin og meg og pratet om laiven til langt på natt. De siste la seg klokka fire.

ANDRE MORGEN

Elevene fått beskjed om at de morgenen etter skulle rydde sine egne soverom og de delene av fellesområdene som jeg ba dem om. De første elevene våknet åtte og vekket meg. De ville hjem og lese til prøven de skulle ha dagen etter og var ivrige etter å få vaskingen godkjent så de kunne få gå. Det var derfor en god del elever som gikk før klokka ble ti. Da vekket vi resten av elevene og dem satte i gang med vasking. Alle var flinke til å rydde og gjorde det de fikk beskjed om. Til slutt hadde alle elevene fått lov til å dra og Turid, Martin og jeg ryddet våre ting ut i bilen og kjørte derfra.

ETTERARBEID I KLASSEN:

Etter laiven hadde jeg tre skoletimer med klassen til oppsummering og måling av empatinivå. Den første timen skrev hver elev en tekst til meg der de oppsummerte laiven (hva de lærte, hvordan de opplevde rollen og hva de synes om å laive). Elevene var generelt positive og de fleste ga uttrykk for mye av det samme som kom fram på oppsummeringen rett etter laiven. Jeg skal drøfte noen utdrag fra kommentarene senere i oppgaven. De skrev denne teksten som en slags logg der de fikk drøftet laiven skriftlig.

I den samme timen gjennomgikk jeg empatinivåene og forklare dem hva empatiferdigheten innebar. Dette gjorde jeg ved å ha Skrams beskrivelse av de ulike nivåene opp på lerretet i

klasserommet. Vi leste igjennom først det første nivået, så de ulike nivåene oppover. Vi diskuterte hvert nivå og hva dette innebar og vi diskuterte hvordan en laiv kunne øke empatiforståelsen. Elevene deltok ivrig i diskusjonen og synes det var veldig spennende. Deres personlige erfaring med laiv var med på å gjøre dette relevant for dem. De var enige i at laiv kunne være et godt virkemiddel for å øke empatiforståelsen.

I den andre timen gikk vi gjennom faktakunnskap om krigen i Norge, som var tema for oppgave IV. Den siste timen brukte jeg på å gjennomføre den siste empatioppgaven. Den analyserte jeg og elevene har fått vite hvilket nivå de lå på og hvilken karakter de fikk. Karakteren kunne kun ha positiv innvirkning på elevenes karakter. Dette var det faglæreren deres som avgjorde. Drøfting av analysene og karaktergivingen er drøftet i kapittelet om resultatene.

ERFARINGER

KLASSETUR

Elever som drar på tur, er først og fremst på tur med klassen sin og synes dette er stas. De vil gjerne sitte i soveposene og småprate med kameratene sine og nyte å være utenfor klasserommet. Dette hadde jeg ikke forutsett. Det kan virke som om rammene ble for løse for elevene og de tok seg friheter.

Selv om jeg hadde hatt med meg mange store grupper på laiv, blir det noe annet med en skoleklasse uten laiverfaring. Dette resulterte i at jeg ikke tok høyde for problemene elevene hadde med å komme seg til laivstedet og med å glemme de sosiale relasjonene de hadde i hverdagen. Jeg lærte altså mye om det å ta med en gruppe skoleelever på tur.

Jeg ser at jeg helst burde hatt med meg flere erfarne laivere og at klassen burde ha gjennomført flere kortere laiver før de blir tatt med på en stor. Jeg burde også ha fulgt klassen til laivstedet heller enn å be dem møte på egenhånd.

ROLLEBESKRIVELSER OG KOMPENDIET

Det var også klart at elevene ikke oppfattet hvordan de skulle forholde seg til rolletekstene og kompendiet. De var ikke klar over viktigheten av å fullføre plottene i rollene sine og i stedet for å bruke tiden på dette, satt de fleste og spilte kort i peisestua. Jeg burde ha forberedt elevene bedre på hvordan de skulle gå frem for å løse plottene sine. Elevene opplevde at de gikk tom for samtaleemner og ting å gjøre. Tone skrev det slik i sin tilbakemelding:

Kunne vært lurt å tipse oss om eventuelle samtaleemner og måter vi kan spille på. Det holdt ikke å bare kunne om 1934, fordi verdensproblemene var ikke like reelle problemer som de problemene rollene hadde.

Samtidig skriver hun også: «Jeg merket før laiven at jeg syntes det var unødvendig mye gjennomgang av kompendiet, men jeg skjønnte fort da vi kom til Nordmarkskapellet at det var absolutt nødvendig.»

Til tross for at jeg gjennomgikk kompendiet og viktigheten av å sette seg inn i dette, klarte jeg altså ikke å gjøre det tydelig nok for elevene hvor viktig det var at de gjorde nettopp dette. Jeg er sikker på at de ville lest bedre hvis de skulle være med på nok en laiv. En mer skoleflink klasse kunne nok ha lest bedre på kompendiet. Jeg burde ha forklart dem hvordan jeg lager intrigene i laiven, slik at de hadde en forståelse av viktigheten av å utføre plottene sine.

FRAVÆR OG FORBEREDELSE

Å gjennomføre en så stor laiv i en klasse med store fraværproblemer, er krevende. Selv om oppmøtet på selve laiven var bra, var oppmøtet i klassen i tiden før og etter laiven dårlig. Dermed var det svært få elever i klassen som var tilstede på alle forberedelsestimene. De elevene som var med på alle forberedelsestimene, var også de elevene som jeg oppfattet i størst grad fulgte opp rollene sine. Høyt fravær er altså med på å vanskeliggjøre gjennomføringen av slike prosjekter. Til tross for at jeg gjentatte ganger gjennomgikk deler av kompendiet og forklarte viktigheten av å lese seg godt opp, gjorde ikke flertallet av elevene dette. Det at kompendiet hang tilgjengelig på do, gjorde det mulig for mange å henge med likevel.

Laiven ble kjedelig i perioder fordi de ikke var godt nok forberedt. Dette er noe jeg tror kan gjelde all undervisning. Selvfølgelig kan en undervisningstime der alle elevene er svært godt forberedt, skape mer spennende debatter og foredrag enn en time der læreren kun står og foreleser.

Det er verd å merke seg at oppmøtet på selve laiven var høyere enn oppmøtet i klassen til vanlig. Elevene deltok på laiven og alle var i rolle i perioder. For noen var nok laiven viktig for motivasjonen. Og selv om jeg sendte ut mange e-poster til elevene med rolle, kompendium og personlige påminnelser, forsvant nok disse i alt det andre de skulle gjøre. Det ville nok ha vært enklere med en klasse som var min egen og ikke lånt av en annen lærer. Da kunne jeg ha snakket om laiven helt fra første skoledag og brukt litt tid i hver time på å informere.

Å VÆRE IN-LAIV

Elevene strevde langt mer med å holde seg i rolle enn det jeg hadde forutsett. Det var særlig noen som ikke maktet dette og de ødela mye for de andre. De strevde også med å improvisere i rollen sin og manglet faktakunnskaper som rollen burde ha. Det var tydelig at mine formaninger om hvor viktig forarbeidet var for hvor god laiven ble, ikke ble tatt alvorlig av disse elevene. De hadde heller ikke klart å lære seg rollenavnene, til tross for at det ikke var mange, på dem de skulle spille sammen med. De skulle lære rollenavnene på personer som deres egen rolle skulle kjenne og for hver elev var dette var mellom tre og sju personer. Det ble naturlig nok litt vanskeligere å lære navnene på dem rollen deres møtte ellers i laiven og hilste på der. Men da hadde jeg instruert dem om at de kunne bruke andre tiltaleformer, som «Unnskyld, herr?» eller «du der», slik man gjør når man ikke husker navnet på en person man nettopp har møtt. Men for elevene som kjente hverandre godt i hverdagen, kom de vanlige navnene veldig naturlig. Et alternativ hadde vært å gi elevene navnelapper som de festet på kostymet. Men dette valgte jeg ikke å gjøre fordi det ville ødelegge den realismen som jeg etterstrebet i laiven. Det ville også gjøre at de ved å se på navnelappen plutselig kunne kjenne navnet på en person rollen ikke skulle kjenne navnet til.

I samtalen etter laivslutt ga elevene som nevnt uttrykk for at de også synes det var dumt at de falt så fort ut av rolle og de mente også at det burde ha vært flere med som hadde laiverfaring. Elevene ga også uttrykk for at de ikke følte at de hadde lest så godt som de burde på den informasjonen jeg hadde gitt dem før laiven. De sa at de ikke hadde lest så godt som de hadde fått beskjed om å lese og at de ikke forstod viktigheten av dette før de var i rolle og skulle diskutere politikk. Da oppdaget de hvor vanskelig det var å ta en debatt på strak arm uten å være forberedt.

Marie skrev i tilbakemeldingen sin til meg:

Det var veldig bra når alle var inni rollene sine (noe som dessverre var sjeldent). For da var det mye lettere å spille rollen, samtidig som at det ble dannet den rette stemning. Lokalene var svært passende til tiden og det gjorde også at det var lettere og komme i rett stemning. Utenom det var det veldig bra at du tokk inn mobilene. Rollene var godt beskrevet på forhånd, og det var derfor lett og kunne lese seg opp på det man trengte for å spille rollen sin.

Her skriver hun altså at jeg hadde lagt til rette for en god laiv, men at de strevde med å holde seg i rolle. Det kan være at det ble slitsomt for elevene å være fokuserte i så mange timer. En vanlig skoletime varer i 45 minutter og en skoledag har friminutt fordi det er nødvendig. Derimot er det begrenset hvor lenge en deltager kan være borte fra spillet.

Kanskje en metode kunne være å legge inn fastsatte spillpauser? Jeg kunne ha samlet klassen i hovedrommet og gjort en midlertidig oppsummering et par ganger i løpet av spillet slik at elevene fikk et pusterom og kunne få hjelp til å komme tilbake i spill. Dette er normalt ikke noe en gjør på laiv fordi deltakerne tar seg små pauser fra spillet og prater med venner på do eller med en arrangør på off-laiv-rom og vil ikke ha avbrytelser for ikke å ødelegge illusjonen. Men disse uerfarne laiverne hadde trengt tydeligere veiledning og ville nok hatt god bruk for slike pauser i spillet.

GODE LAIVOPPLEVELSER

Etter laiven fortalte elevene om mange morsomme og spennende opplevelser. De hadde lært om av hvordan de politiske skillelinjene lå og hvordan kvinnesaksdebatten var. Det var flere som fortalte at det var spennende å stå for noe helt annet politisk enn det de selv står for og se logikken bak disse standpunktene.

I tilbakemeldingen sin skrev Marie om sin beste opplevelse på laiven:

Den aller morsomste opplevelsen fra laiven var: etter at jeg hadde skrevet et rykte på ryktevegg at min rolle Hansine hadde lagt på seg litt. For da kom fru Nilsen (Karina) og begynte å peke på magen min og si at jeg hadde lagt på meg. Og at det var mistenkelig. Da ble jo selvfølgelig rollen min svært bekymret, fordi hun ville jo ikke at folk skulle vite at hun var gravid. Så derfor løp rollen min vekk fra fru Nilsen (Karina) og bort til sin venninne Velsa (Turid) for å skaffe seg hjelp. Da rollen min kom bort til Turid sto rollen min pinnestiv, ristet og hoppet små nervøs. Det var den ene gangen hvor jeg virkelig var inni rollen min, fordi alle andre rundt meg også var i rollene sine.

For Marie var dette en viktig hendelse der hun fikk føle på det å være i rollen sin. Hun brukte rykteveggen som et verktøy og spilte på de konfliktene som lå i rollen og det gjorde at hun fikk en god laivopplevelse.

GJENNOMFØRING AV PLOTT

De som gjennomførte plottene sine, fortalte at det ga dem spennende opplevelser. Emil skrev: «Var mange morsomme konflikter i rollen på laiven. Morsomt å prøve å løse alle, men så og si umulig.» Her påpeker Emil også at det ikke gikk å løse alle plottene. Det var heller ikke meningen. Når plottet til en person er at hun skal overbevise en annen om noe, er det ikke sikkert den andre lar seg overbevise, men forsøket skaper spenning. Emil skulle fri til en jente som var forelsket i en annen, og selv om han gjorde sitt beste for å få henne, gikk det nok ikke så bra.

SPILL MED ERFARNE LAIVERE

Elevene var spesielt opptatt av at det var veldig gøy og lærerikt å spille sammen med de laiverne som var der. De som ble kalt inn til avhør hos politiet fortalte om bra spill og at de selv opplevde å spille bedre når de havnet i en presset situasjon med laivere. De som spilte tett med Martin og Turid fortalte også at det spillet var veldig godt og at de opplevde at de var mer i rollen sin og ble utfordret til god improvisasjon. Dersom jeg får muligheten til å lage en ny lang laiv for en skoleklasse, vil jeg nok få med flere laivere med erfaring. De vil kunne hjelpe elevene til å spille bedre.

KUNNSKAPSTILEGNELSE

Elevene mente at de hadde lært veldig mye mer om perioden enn det de ellers ville ha lært. De la vekt på politiske forskjeller, kvinnekamp og økonomiske forskjeller. De hadde fått konkrete opplevelser av at noen hadde veldig mye mer penger enn andre og synes det var svært nyttige erfaringer. Marie skrev:

Ut i fra laiven fikk jeg en klarer og bedre forståelse av hvordan det var å leve på 1930tallet. Jeg lærte om de ulike partienes stilling i samfunnet, og jeg lærte blant annet også om hvor stor klaseskiller det egentlig var. Jeg lærte også at det var mye større skille mellom de politiske partiene og hvordan det preget folks hverdag.

Generelt forstod de fleste elevene at de måtte bruke ekstra tid til å forberede seg. Det skjønte de først da laiven var i gang. Kanskje jeg kunne ha laget et noe større kompendium eller lagt mer faktainformasjon tilgjengelig på off-laiv-rommet slik at de kunne lest seg enda mer opp på faktainformasjonen underveis i laiven? Dersom jeg hadde lagt inn oppsummeringspauser i laiven kunne kanskje også disse ha blitt brukt til konkret undervisning? Jeg ser mange muligheter til videreutvikling av dette konseptet og da er det nyttig å ta utgangspunkt i disse erfaringene.

IDEOLOGIER

Noe av det elevene skulle lære gjennom å være med på laiven, var å sette seg inn i andre tankesett enn sine egne. Noen var feminister, andre rasister. Da Fadumo ankom laiven oppdaget hun at det hadde etablert seg en svært rasistisk tone. NS-gutta dominerte i rommet og hadde Martin å støtte seg på. Det å skulle leve seg inn i en ideologi som i dag ikke er tillatt, er ikke uten videre uproblematisk. Det er interessant for elevene å erfare hvordan tankegangen var annerledes før. Men noe av den skarpe rasistiske humoren blir fort karikert. Det er vanskelig og kanskje umulig å sette seg inn i akkurat hvordan rasismen i NS-miljøet var. Likevel synes elevene det var spennende å utforske andre ideologier. Jeg valgte å synliggjøre

disse ideologiene på laiven. Derfor la jeg også vekt på å diskutere dette etterpå. Elevene så ut til å være klar over at NS sin tankegang er uakseptabel i dag ut fra dagens perspektiv på rase og likestilling. Likevel bør elevene forstå at slike synspunkter ikke var uvanlige hos svært mange i mellomkrigstidens befolkning. Den generelle delen av læreplanen pålegger lærerne å motvirke rasisme og fremme likestilling.¹⁰⁹

Elevene synes nettopp det å være «slem» synes de var spennende. De likte tanken på å spille «de slemme» og forsøke å se fra deres synsvinkel. Her er det klart at elevene har lært noe om forskjellige perspektiver.

Det var viktig for meg å diskutere rasismen og ideologiene i timene etter laiven. «Å undervise om emosjonelle og kontroversielle emner uten selv å forstå og å kunne diskutere dette med sine elever, er ikke å anbefale,»¹¹⁰ skriver May-Brith Ohman Nielsen. Det å la elevene få være så rasistiske og karikerte som de var, uten å drøfte dette etterpå, ville ha vært problematisk. Jeg ønsket at de skulle få lære om hvor rasistiske folk kunne være på 30-tallet, og at nordmenn også var nazister og rasister. Derfor synliggjorde jeg dette i laiven ved å ha med NS-medlemmer og legge inn rasistiske holdninger i en del av rollene.

De fleste rollene var kristne. Disse ble spilt av elever med ulik bakgrunn. Jeg synes det var en interessant erfaring at de muslimske elevene som spilte kristne roller, deltok i bønnestunden vi hadde i laiven på lik linje med de andre. De sang salmer og ba «Fader vår». Elevene viste at de tok andres religiøse skikker på alvor.

TID TIL ETTERARBEID OG OPPFØLGING

Jeg burde hatt mer tid til etterarbeid i klassen. Tre skoletimer er ikke nok. Laiven skaper et grunnlag for å kunne diskutere mange ting som elevene kan relatere seg til på en annen måte enn de delene av historien de kun har lest om i en bok.

Det kunne også vært spennende for elevene å forsøke å tenke seg livene til rollene etter krigen. Det kunne vært en øvelse som kunne styrket elevenes empatiforståelse. Da ville de ha hatt en konkret person å ta utgangspunkt i og de måtte ha satt seg inn i hva som faktisk var sannsynlig at skjedde med akkurat den personen. De må forstå at alle ikke kunne være med på alle de store hendelsene som gis størst oppmerksomhet i ettertiden.

¹⁰⁹ Utdanningsdirektoratet, Generell del av læreplanen, Publisert 21.12.2011, <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-meiningssokjande-mennesket/>, (lest 15.5.14)

¹¹⁰ Nielsen, «Mennesker i historie, historie i mennesker», 269

De kunne også laget alternative livsløp for de ulike rollene og slik sett på hvordan ulike valg i en persons liv kan føre til helt ulike liv. På den måten kunne de utvikle større kunnskapstilegnelse. Men dette hadde vi ikke anledning til og slik synes jeg at vi ikke fikk utnyttet potensialet for læring som laiven ga.

Noe av de diskusjonene som var en del av etterarbeidet, kunne jeg ha plassert i pauser i laiven. Dersom jeg hadde hatt slike pauser som jeg har drøftet, ville jeg hatt naturlige holdepunkt i laiven der jeg kunne ha lagt inn drøfting og refleksjon. Da ville jeg også hatt fordelene av det uvanlig gode oppmøtet på laiven slik at alle elevene ville fått med seg diskusjonen.

SKUESPILL OG ROLLESPILL

Jeg følte at noen av elevene var bedre skuespillere enn de var rollespillere og motsatt. Per hadde satt seg grundig inn i sin rolle som konservativ kristen og fokuserte på den hele tiden. Han var lavmælt og sa ikke så mye, spilte ikke pengespill med de andre, men leste heller i salmeboken. Dermed satt han en del for seg selv og fikk ikke så mye oppmerksomhet. Men de som spilte mot han, opplevde en spiller som var fokusert og var i rolle. På motsatt ende av skalaen var Ali. Han tok masse plass og fikk mye oppmerksomhet. Han stjal kassa og delte ut penger til de andre slik at de skulle få mer brus. Men det var uklart om han egentlig var i rolle.

På laiver er det ofte slik at noen deltakere er mer skuespillere enn andre. Med erfaring blir de lavmælte mer synlige og skuespillerne blir mer i rollen sin. Dette kan nok kreve noe mer trening.

OPPSUMMERING:

Målet med laiven var ikke at elevene skulle vise hvor gode de var til å spille skuespill. De skulle lese seg opp på fakta og på den måten kunne rollespille, slik Per og Marie gjorde. Likevel skapte deltagere som Ali mye fokus for de andre. Den konservativt kristne familien kunne sitte og drøfte hvor galt det kunne gå for dem som stjeler og etterpå vokter de tyven i påvente av politiets ankomst og forsøkte å frelse han. Dermed skapte Ali spill for dem som var i rolle, og de situasjonene kan også ha vært med på å gi Ali opplevelser i rolle.

I neste kapittel skal jeg drøfte resultatene av empatitestene. Da vil jeg forsøke å se disse i forhold til hvordan elevene gjorde det på laiven.

7. ANALYSE AV ELEVPRESTASJONER:

It is relatively easy to proof read life, but very difficult to predict it.¹¹¹

Torsten Husén

I denne avhandlingen forsøker jeg å sette lys på empatiferdigheten og hvordan elevene kan oppøve denne ved å delta på laiv. I utgangspunktet mente jeg at det å bruke laiv som en del av historieundervisningen, kan være fruktbart fordi elevene lærer på en annen måte og tilegner seg mer kunnskap enn ved vanlig klasseromsundervisning. Jeg ønsket å måle empatinivåene til elevene for å se om disse økte ved deltakelse på laiv. Jeg vil først drøfte utformingen av de ulike oppgavene og vise eksempler fra elevbesvarelsene. Så vil jeg drøfte de observasjonene jeg gjorde på de to laivene. Til slutt vil jeg ta for meg to elever og drøfte deres utvikling spesifikt, og da vise til sitater fra deres besvarelser.

OPPGAVE I OG II

Elevene fikk oppgave I før og oppgave to etter minilaiven. Begge oppgavene var todelte. Elevene skulle sette seg inn i en annen persons situasjon og svare på et verdispørsmål med en drøftende tekst. I alle oppgavene skulle elevene ta et verdivalg og drøfte dette. Det var ikke noe fasitsvar. Bedømmelsen skulle ligge på hvordan eleven argumenterte for sitt valg ut fra det som måtte være relevante forhold i oppgavens tid. Elevene hadde fått vite veldig lite om oppgavene og dermed er det heller ikke logisk at de hadde noen formening om hensikten med oppgavene. Jeg ville nok ha fått mer ut av disse besvarelsene dersom elevene hadde gjennomgått empatinivåene på forhånd og fått en klarere beskjed om hva jeg forventet av dem.

I kapittelet om metoden drøftet jeg hvorfor disse oppgavene var konstruert på en mindre heldig måte og viste i liten grad elevenes empatinivå. Oppgavene er altfor korte og elevene

¹¹¹ Torsten Husén, i Joy A. Palmer (red.): *Fifty Modern Thinkers on Education – From Piaget to the present*, (London: Routledge, 2001), 96

hadde ingen hjelpemidler. Det var også uheldig at hver oppgave hadde to deler. Derfor fikk elevene neppe gitt hver deloppgave tilstrekkelig med oppmerksomhet.

Jeg har nivåbestemt besvarelsene og gitt dem også pluss og minus slik det er vanlig å gjøre med karakterer. I utregningen er dette regnet det om til desimaler slik at en elev som skrev på et empatinivå som tilsvarer 2-, fikk desimaltallet 1,8. Mens en besvarelse som tilsvarte empatinivå 2-1, fikk desimalene 1,6. Slik ble det mulig for meg å regne et gjennomsnitt av nivåbedømmelsene. Jeg har valgt å bruke desimaltallene i drøftingen min. Begge disse oppgavene var todelte og jeg bedømte hver delbesvarelse på hvert sitt empatinivå. Resultatene har jeg plassert i et skjema:

Deloppgave:	Gjennomsnittlig empatinivå:	Empatinivå på svakeste tekst:	Empatinivå på sterkeste tekst:
Ia	2	1	3,8
Ib	1,9	1	3
IIa	2,6	1	3,2
IIb	1,8	1	3,2

Det kan se ut som om elevene svarer bedre på den første av de to deloppgavene. Dette kan være et tegn på at elevene ikke rakk å svare like godt på den andre deloppgaven på grunn av tidsmangel. Men det er ikke mulig å se noen vesentlig endring i det generelle empatinivået fra oppgave I til oppgave II.

Men disse oppgavene er ikke utformet på en god nok måte til at jeg kan bruke disse resultatene til noe. Gjennom disse oppgavene erfarte jeg at det kan være vanskelig å konstruere gode ferdighetsprøver. Det var behov for en mer presis oppgavetekst og tilgjengelige hjelpemidler. Derfor vil jeg ikke drøfte disse oppgavene videre.

OPPGAVE III

Elevene skulle drøfte om de ønsket utbyttet fra vikingtoktet i en trell eller i sølv.

I kapittelet om metode redegjorde jeg for denne oppgaveteksten og de hjelpepunktene jeg brukte for å analysere empatinivået til elevenes besvarer. Gjennomsnittsnivået på disse besvarelsene var 1,9. Den beste besvarelsen ble plassert på nivå 3,2. Det var fem besvarer som viste svakeste mulige nivå, nivå 1.

Det var flere elever som viste en manglende forståelse for samfunnet i vikingtiden. Her skal jeg drøfte noen problemer i tekstene som ble vurdert på nivå 1.

Det var flere elever som tok utgangspunkt i en markedsøkonomi vi kjenner fra dagens samfunn. Denne skiller seg fra vikingtidens selvforsyningsøkonomi supplert med gave-gjengave for å bekrefte og forme allianser. Et eksempel på forståelse av moderne markedsøkonomi overført til vikingetiden: «Med en slave kan jeg nå langt. Jeg slipper å jobbe så hardt. Jobben jeg har nå er ganske tungt, og hvis jeg noen gang skulle gå konkurs så kan jeg jo selge trelle.» En annen elev skrev: «Jeg vil helst ikke at trelle skulle dø for da ville jeg gå i minus.» En tredje skrev: «Det å handle mat er ikke bare dyrt, det ikke mye å velge i på markedet.» En fjerde skrev: «Når jeg har spart opp nok penger, ville jeg kanskje kjøp kuer og høns slik at jeg kunne gi mere mat til familien.» Her viste de at de ikke klarte å sette seg inn i et fortidig tankesett der man ikke «gikk i minus» eller «konkurs».

De hadde også problemer med hvordan de skal forholde seg til trelle. En elev skrev at «trelle trenger mye mat og hvile.» En annen skrev: «trengte jeg en treller som var sterk og som ikke hadde klagd noe som helst» og videre skriver han: «men hvis jeg skulle hatt en treller, må jeg ha råd til å betale han.» Flere elever viser også manglende forståelse for hvordan vikingsamfunnet var bygget opp og en elev skrev: «Jeg kunne dra inn til bygda og selge noe av fangsten.» De forutsetter at det finnes en bygd eller et fast marked der en kunne kjøpe og selge varer. Det er klart at jeg kan være mer velvillig i min tolkning av elevenes kunnskaper. For eksempel kan jeg tolke at de med bygda mente en kaupang. Disse vurderingene viser hvordan hver besvarelse tolkes og vurderes og disse tolkningene ender opp i en nivåbestemmelse som gir mitt gjennomsnittstall. Altså er ikke disse resultatene sikre, men en antydning.

De svakeste elevene finner også opp momenter. En elev skrev: «Det er egentlig bare kongen som får eie sølv og gull. Og i denne lille gården vil man lett finne ut hvem som eier hva.» Her har eleven kommet opp med et moment i framstillingen som det ikke er noe grunnlag for hverken i det utdelte materialet eller i læreboka. Ikke bare er poenget helt feil, men logikken i slutningen bygger også på manglende historieforståelse.

Disse elevbesvarelsene på nivå 1, kjennetegnes altså ved at de manglet forståelse for vesentlige faktorer. Karakteristisk er at hele besvarelsen ligger på dette nivået.

De elevene som gjorde det bedre, hadde ofte også deler av teksten som viste manglende forståelse som i disse eksemplene, men de hadde ofte andre deler av teksten som viste mer forståelse.

Her vil jeg sitere en besvarelse som har fått nivå 1,8 i sin helhet:

I denne situasjonen, handler det å velge mellom en trell, og sølv: Litt sølv kan bidra med at jeg kan kjøpe smykker, både til meg selv og til kona. En trell kan hjelpe til med eksisterende jorda, og vi ender opp med å dyrke mer mat.

Jeg velger dermed å ta trellen som ekstra hjelp til det vi allerede har. Hvis ikke alt går like bra som forventet, kan vi alltid selge eller bytte trellen for andre gods.

Går alt bra, vil vi ende opp med mer mat og forsyn med det vi dyrker selv. Med ekstra den hjelpen kan vi dyrke litt ekstra og kanskje selge litt for å tjene litt penger.

I tilfellet vi skulle få ekstra barn kan vi også spare opp litt penger med den ekstra maten og klare å oppdra barnet. Barnet kan da vokse opp og hjelpe til med gården når tida kommer.

Denne elevbesvarelsen er et eksempel på at ikke hele teksten er på samme nivå. Han viste at han forsto hva en trell var for noe og han forsto viktigheten av å dyrke mat for å kunne fostre opp barn. Men han la også til grunn en pengeøkonomi. Teksten er også svært kort og det er flere momenter han utelot fra drøftingen sin.

Det er altså mulig å skille de helt svakeste fra de mindre svake besvarelsene. Slik kan en også skille de mindre svake fra de gode besvarelsene. De gode besvarelsene er gjerne en del lenger og jeg vil derfor ikke sitere en besvarelse i sin helhet. Her er et utdrag fra en besvarelse som ble bedømt til nivå 3,2. Hun begynte teksten slik:

Jeg er usikker på om jeg kommer til å få mest fortjeneste av treller eller sølv? I prinsippet har de like mye verdi i den forstand at treller er arbeidskraft, mens sølv har en bytteverdi man kan få mye godt ut av.

Hun skrev: «Det er viktig for meg å fostre opp gode og sterke sønner som kan ta over etter meg og ta vare på meg når jeg blir eldre.» Hun fokuserte også teksten sin på prinsipper som «ære». Hun drøftet over tre sider og vurderte behovet for arbeidskraft i forhold til at barna skal vokse opp og kan hjelpe til. Men hun brukte også begreper som «profitt», og hun skrev «Samtidig, hvis de gjør jobben fort, kan jeg likevel ha igjen litt avling som jeg kan spare til uår.» Her viste hun altså både en forståelse for viktige prinsipper i vikingtida, men hun hadde også noe manglende forståelse for andre prinsipper og tok med seg noe av sin markedsøkonomiske forståelse av sparing. Riktignok kan hun ha sørget for å ha et velfyllt

stabbur og en velfylt låve, men for vikingetidsmennesket var matvarer forgjengelige og det kunne nok ha vært lurene å invitere til et julegilde for å knytte bånd med naboene. Derfor når hun ikke helt opp.

Det er vanskelig å vurdere en tekst som dette. Med en lang og grundig drøfting viste hun at hun behersket drøftingsteknikk. Språklig er også teksten hennes sterkere enn de tekstene jeg har sitert tidligere. En kan derfor spørre seg om det er de gode norskfaglige ferdighetene hennes som gjør at besvarelsen får en så god ferdighetsvurdering? Målet er å bedømme empatiferdigheten, ikke språklig kompetanse. Likevel vil jeg påstå at teksten hennes jevnt over viste en så god forståelse at hun fortjente det høye nivået. Hun viste at hun kunne sette seg inn i verdimålestokken.

OPPGAVE IV

Oppgaven (vedlegg 4) bestod i å drøfte ulike valgmuligheter for en fattig nordnorsk gutt under andre verdenskrig

Gjennomsnittsnivået på denne oppgaven var 2,4. Det var én besvarelse som oppnådde høyeste mulige nivå, nivå 4. Det var også én besvarelse som ble bedømt på laveste mulige nivå, nivå 1.

Som nevnt i metodekapittelet hadde elevene litt andre forutsetninger under denne oppgaven fordi de kunne bruke hjelpemidler og klassen hadde fått en innføring i krigen i Norge samme uke. Ettersom det var høyt fravær, hadde ikke alle elevene som hadde fått denne innføringen.

En tekst ble bedømt til nivå 1,4. Han hadde med noen momenter og framstilte noen viktige momenter fra oppgaveteksten. Mye av teksten hans er en gjenfortelling av denne. En klar svakhet var at han ikke viste innsikt i at det å søke penger hos fattigkassa kunne være fornedrende. Dette burde i det minste ha vært drøftet. Teksten fremstår ganske usammenhengende og drøftingen er bygget på et nåtidig forhold til utdanning og arbeid. Han avslutter slik:

Konkluderende vil jeg si at jeg hadde valgt å vente de tre årene og heller søke penger fra fattigkasse hvis vi virkelig trengte det. Fordi da ville jeg ha en bra og stabil karriere og ikke måtte silte meg ut eller jobbe overtid. Og kanskje vi ikke måtte søke penger fra kassen, hvis min storebror hadde kommet hjem fra sin reise og kanskje hatt med mat eller penger til å klare oss.

En annen elev er bedømt til nivå 3,2. Hun skrev en betydelig lenger tekst der hun drøftet hvert punkt i oppgaveteksten grundig. Hun viser at hun også behersker drøftingsteknikk godt.

Teksten hennes begynner slik:

Det er tunge tider nå, etter at far døde har vi slitt veldig hjemme. Bror har jeg ikke sett siden krigens start for to år siden. Det er ikke rent få problemer vi har. Huset er slitt, men heldigvis er leia så rimelig at vi fortsatt klarer å bo her. Etter at jeg ble ferdig på folkeskolen ble jeg tilbudt en lærlingplass, der jeg blir utdannet som regnskapsassistent. Problemet er dette tar fire år, og lærlingslønna er svært lav. Jeg vet ikke om jeg klarer å forsørge mor på den lønna.

Hun fortsatte på en ryddig måte der hun tok for seg hvert punkt for seg og drøftet det opp mot alternativene. Hun fokuserte på at det er fornedrende å gå på fattigkassa, men at tyskerarbeidet heller ikke positivt ansett i bygda. Hun skrev:

Hadde det ikke vært for at resten av bygda ville snakket om det, så hadde jeg tatt jobben med å bygge festningsverk med en gang. Selv om den ikke kommer til å vare evig, forhåpentligvis, ettersom krigen må ta slutt en eller annen gang i fremtiden. Selv om jeg ikke kan jobbe der i all fremtid, så vil jeg få kunnskap om hvordan bygge festningsverk som jeg kan ta med meg videre i livet. Hvis jeg blir fisker derimot, så vil jeg ikke tjene noe mer ettersom jeg har jobbet lengre i jobben, det er jo kun avhengig av om det er god fiske.

Her kan en tolke det slik at hun var klar over at krigen ville ta slutt. I 1942 var det slett ikke sikkert hvordan krigen ville ende. Likevel er dette en tolkning. Det er vanskelig å forstå hva elevene forutsetter dersom det ikke blir uttrykt. Her er dette med på å gjøre at elevbesvarelsen ikke kan bedømmes til høyeste nivå. Dette viser dette noen av vanskene ved å vurdere elevtekster.

Når det gjelder å gi karakterer, kunne jeg ha vært mer eller mindre velvillig. Men her er det empatinivået som bedømmes. Dette kan det også være vanskelig å bedømme helt presist. Desimalene var i høyeste grad veiledende for meg. Hvorvidt en elev fikk 2,4 eller 2,6 kunne være et resultat av litt flytende bedømmelser. Men det at den besvarelsen ble plassert mellom 2 og 3, var slett ikke tilfeldig. Med et så lite antall besvarelser, kan man ikke trekke bastante slutninger ut fra et gjennomsnittstall og det kan være mangler som hefter ved oppgaveformen. Bedømmelsen en serie av vurderinger som kan lede fram mot en tolkning. Elevene må ha en solid forståelse av personens tidshorisont for å ligge på et høyt empatinivå. Elevene skal vise at de skjønner denne gutten ikke kunne vite noe om utfallet av krigen.

Hun konkluderer slik:

En ting jeg er sikker på, er det at jeg ikke skal bli gårdsgutt, fordi da kan jeg bare bli i lærlingplassen. Slik jeg ser det, så er framtidsutsiktene lysest hvis jeg blir, eller hvis jeg tar tyskerjobben. Problemet er det at vi trenger penger nå, hvis ikke må vi gå til fattigkassen. Men så er spørsmålet, hva er mer fornedringene, det å gå til fattigkassa i tre år, eller det å jobbe for tyskerne? Framtidsplanene, eller det å få penger nå? Jeg har jo tross alt fått en så utrolig god mulighet, men jeg trenger disse pengene nå! For mammas del, som har hatt det så tøft i det siste, så velger jeg å ta tyskerjobben. Selv om begge delene er nedverdiggende, og jeg gir slipp på fremtidsplanene, er det bedre å ta jobben som gjør at mor får det best. Så håper jeg jeg får brukt det jeg lærer senere i arbeidslivet.

Her har jeg altså vist en svak og en sterk elev sine besvarer. Begge drøfter og begge svarer på oppgaveteksten. Likevel er det tydelige nivåforskjeller i besvarelsene.

EN GENERELL UTVIKLING

Gjennomsnittsnivået økte fra oppgave III til oppgave IV. Det var også færre som endte på svakeste mulige nivå og det var noen som fikk beste mulige nivå. Generelt sett viser resultatene dermed en økning av empatinivået i klassen. Det kan være flere grunner til dette. I kapitlet om metoden drøftet jeg hvordan de ulike oppgavene ble gjennomført på ulik måte. På den siste oppgaven fikk elevene bruke flest hjelpemidler. De fikk også et tema de nettopp var undervist i slik at faktakunnskapene var ferske. Tilgjengelige faktakunnskaper er som nevnt en forutsetning for å vise empatibeherskelse. Det at de fikk bruke tilgjengelige hjelpemidler gjorde det dermed mulig for elevene å konsentrere seg om å bruke empatiferdigheten. Empati er at en kan bruke tilgjengelig kunnskap, ikke en hukommelsesprøve. En fare er selvfølgelig at jeg ønsket å se en positiv utvikling, men jeg mener at jeg har vært oppmerksom på denne faren da jeg bedømte besvarelsene.

Det er vanskelig å sammenligne resultatene på de to oppgavene. Det virker som om det var flere fallgruver for elevene i den tredje oppgaven enn i den fjerde. Vikingsamfunnet var veldig mye fjernere fra dagens samfunn enn andre verdenskrig.

Det er likevel en positiv utvikling. Er det slik at elevenes empatinivå økte ved å være med på en laiv? Det er mulig. Men det er likevel for mange usikkerhetsmomenter til at dette kan gjøres gjeldende generelt. For noen elever er det en markant økning. For andre elever er det ingen økning. Jeg vil derfor ta for meg noen av elevene og beskrive deres resultater. Jeg vil drøfte resultatene deres opp mot hvordan jeg observerte dem på laivene.

ALI

Ali var en innvandregutt med mye godt humør. Han var ikke redd for å prate høyt i klassen og kunne tøyse mye. Han var ikke skoleflink og hadde en del fravær, men ikke svært høyt.

ALI PÅ MINILAIVEN:

På minilaiven spilte Ali Aasmund Olavsson Vinje. Han skulle argumentere for et eget norsk språk og rollebeskrivelsen hans så slik ut:

Du er Aasmund O. Vinje og du er nå 26 år gammel. Du er *husmannssønn* fra Telemark. Du er et skrivende menneske, men du trives ikke med å skrive på dansk. Du vil derfor delta på Filologisk forenings debattmøte om det norske språket. Du ønsker et eget norsk språk. Du er en humoristisk mann med sterke meninger.

Les om Vinje i norskboka s. 216–218 og på internett.

Jeg hadde markert begrepet «husmannssønn» for at han skulle lese ekstra på dette. Elevene fikk beskjed om at kursiverte begreper i rolleteksten var begreper de skulle lese seg opp på. Vinje sto det mye om i norskboka slik at det ville være greit for han å finne fram til informasjon om rollefiguren sin.

Han markerte seg tydelig under minilaiven og deltok engasjert og morsomt. Elevene hadde fått beskjed om at det skulle være lov til å prøve å prate dialekt og at ingen skulle påpeke andres dialektfeil eller bytte av dialekt underveis. Ali gjorde derfor et forsøk på å prate telemarksdialekt, men uten helt å ha undersøkt eller øvd godt nok. Så han snakket en slags nynorsk med mye rare ordformer og flere ulike tonefall. Dette skapte en del fnising blant klassekameratene hans, men han lot seg ikke påvirke av det og holdt maska hele tida. Han var den som snakket mest av de som ønsket et nytt norsk skriftspråk. Selv om han ikke hadde lest seg opp, benyttet han seg av de argumentene som de andre førte og klarte å sette sammen mer eller mindre gode argumenter.

ALI PÅ STORLAIVEN:

Denne gangen fikk han rollen som den arbeidsledige løsarbeideren Johan Olsen.

Rollebeskrivelsen hans er vedlagt (vedlegg 7). Det skulle komme fram at denne rollen var en rasistisk, kjønnsdiskriminerende alkoholiker som ikke hadde betenkeligheter med å stjele fra andre. I rolleteksten er ikke skrevet dette rett ut, men det skinner igjennom. Samtidig har rollen tydelige meninger, som at kvinner og jøder har tatt mennene sine jobber. I rolleteksten står det at han har med seg en datter til Nordmarkskapellet. Men hun som hadde den rollen, kunne ikke være med på laiven. Dermed mistet Ali en av sine viktigste relasjoner. Men han

hadde andre relasjoner i rollen og det var andre som hadde hans rolle nevnt i sine rollebeskrivelser. Det var for eksempel noen som skulle «frelse han».

Under laiven gjorde han igjen mye ut av rollen. Han skapte mye spill for de andre deltakerne ved å stjele både fra de andre og fra kassa på Nordmarkskapellet. Han satt bakerst i kapellet og drakk «hjemmebrent» og han deltok litt halvhjertet i politiske diskusjoner. Hans argumenter kan godt beskrives som «fyllerør».

ALIS FØRSTE EMPATIBESVARELSER:

Deloppgave:	Alis empatinivå
Ia	1,4
Ib	1
IIa	1,8
IIb	2,2

Med litt godvilje kan en godt si at det her er tegn til en stigende empatiforståelse.

I oppgave Ia skulle han drøfte Erasmus Montanus. Der skrev han at han likte stykket godt og han skrev også noe om hva han synes om handlingen i den delen av stykket som vi hadde gjennomgått i klassen. Han skrev: «Stykket har jo en mening og et budskap som er samtidig fylte med komedie.» Og han konkluderte med at: «Jeg tror ikke jeg hadde hvert den eneste som hadde likt stykket. Det er fordi stykket er populært og det fokuserer opp i byen min Københavns øvre samfunnslag.» Han viste at han kunne noe om stykket og kunne si noe om innholdet. Men mye av teksten virker innholdsløs. Han nevner at stykket har et budskap uten å si noe om dette budskapet. Han havner derfor ned mot det svakeste nivået. Det kan også være at han ikke har ordforråd til å beskrive innholdet i stykket. Dermed er det de manglende språklige ferdighetene hans som avdekkes i besvarelsen. At han ikke skriver noe om innholdet trenger ikke ha noe å si for empatinivået. Det er ikke kunnskapene om stykket som skulle måles, men det er nødvendig med bruk av faktakunnskaper for å vise ferdigheter.

I oppgave Ib skulle elevene være en 15 år gammel jente i Berlin i 1928 og drøfte om de ville bli med venninnen i Bund Deutcher Mädel. Ali skriver at han ikke ville blitt med i et Nazi-parti og at han ville forsøkt å påvirke venninnen til ikke å bli med fordi «det er veldig viktig for meg og samfunnet av vi mennesker ikke hør på et Nazi syn. Dette må endres.» Svaret hans er meget kort og inneholder ingen form for refleksjon. Han gjør ingen vurdering og viser ikke

noen form for kunnskap om mellomkrigstidens Tyskland eller nazismen. Derfor bedømte jeg besvarelsen til nivå 1.

Dette er et eksempel på at oppgavetekstene åpner for at eleven må gjøre moralske valg. Men at besvarelsen ikke blir bedømt ut i fra hvilket valg de gjør, men hvordan de begrunner valget. Dersom Ali her hadde reflektert noe over hva medlemskap i denne foreningen kunne bety eller hvorfor nazismen som var mindre heldig for denne jenta eller for samfunnet, ville empatinivået i besvarelsen vært høyere.

På besvarelsen av oppgave II begynte han med å skrive «Kebab er livet» for deretter å beskrive menyen på Beirut Kebab før han begynte å svare på oppgaven. Han la ved et geipende smilefjes.

I oppgave IIa skulle elevene bedømme Elvis Presley ut fra synspunktene til en eldre dame. Han skrev en kort besvarelse der han viste at han kjente til Elvis og musikken hans, og at dansen var kontroversiell og ny. Men teksten er kort og han konkluderte med at: «Jeg har lært og lest om han. Han hadde en god del stress i perioder av sitt liv.» Han viser altså noe kunnskap, men klarer ikke å leve seg inn i et tidspunkt i historien. Besvarelsen ble bedømt til nivå 1,8.

I oppgave IIb skulle elevene være en vikingbonde som skulle forholde seg til Olav den hellige og muligheten for å bli tvangsdøpt. Ali svarte litt lengre på denne oppgaven og her drøftet han med utgangspunkt i verdiene familie og tro. Han konkluderte med «Du kan ikke plutselig bestemme deg for å skifte religion fordi du vil det. Du kan dersom du har funnet en religion du er enig med.» Det er vanskelig å vite om han drøfter med utgangspunkt i vikingtidas syn på tro og familie eller sitt eget. Han viste ingen tegn på å kjenne til vikingtidas gudetro eller verdisyn, men han drøftet noen verdier. Jeg var usikker, men har bedømt teksten til nivå 2,2.

Jeg synes alle hans besvarelsene var vanskelige å bedømme. Han skrev kort gjorde ikke de store feilene ved å påstå noe som ble helt galt. Men han viste at han knapt nok kjente de økonomiske og sosiale forholdene i de ulike tidsepokene; og derfor heller ikke forstod de tilhørende verdisyn og tenkemåter.

Jeg kan ikke være sikker på om han forsto hvorfor han skulle skrive disse oppgavene eller hva jeg ønsket at han skulle skrive. Som nevnt fikk elevene lite informasjon om hvorfor de skulle skrive disse besvarelsene.

Jeg vil ikke si at jeg kan se noen sikker økende empatibeherskelse i disse besvarelsene selv om det er gitt litt ulike nivåplasseringer. Jeg tror den ene gode besvarelsen kan skyldes at han overfører egne kulturelle og religiøse opplevelser av spenninger i samfunnet til en annen tid.

ALIS BESVARELSE PÅ OPPGAVE III:

Her skulle han svare på om han ville valgt å ta ut utbyttet fra vikingtoktet i sølv eller i en trell. Han drøftet punktvis og kort og jeg skal sitere besvarelsen i sin helhet:

I Den tiden så kunne det plutselig oppstå perioder der hvor jeg og min familie ville sulte. Jeg ville ikke ha valgt trellen for da måtte jeg ha ansvaret for han.

Men jeg bor ve kysten så dersom jeg hadde tilgang til Fisk nok til å ikke sulte da hadde jeg valgt trellen for da kunne han jobbet for meg og hjulpet meg til større og bedre økonomien.

Sølv hadde jeg valgt til å kjøp jordstykket som kunne være nøkkelen til rikdom. Dersom jeg hadde vært Rik hadde jeg kjøpt smykke til Kona.

Han tok her for seg både fordeler og ulemper ved å velge trellen. Han så verdien i det å ha en trell og forsto at det både var arbeidskraft og et ansvar. Han tok også for seg noe positivt ved å velge sølvet. Men han skrev veldig kort og kunne med fordel ha gjort flere vurderinger. Han fant på et punkt som jeg ikke har lagt opp til, men som det absolutt var grunnlag for. Han skrev at det var mulig å fiske. Her viser han forståelse for hva det innebar å bo nær kysten i Norge. Likevel når ikke denne besvarelsen lenger enn til nivå 1,6. Han brukte begreper som ikke hører hjemme i en vikingtidsforståelse. Dette gjelder begreper som «økonomi». Han så heller ikke verdien ved smykket kona kunne få og viste dermed ingen forståelse for vikingtidas bruk av statussymboler. Han gjorde heller ikke noe valg og svarte dermed ikke på den oppgaven som var gitt.

ALIS BESVARELSE PÅ OPPGAVE IV:

Her skulle elevene være en gutt som skulle velge mulige yrkesveier for å forsørge moren sin og seg selv under andre verdenskrig i Nord-Norge. Her er Alis besvarelse:

Det er 1942, mange tyskere bruker vold, de oppretter fangeleirer rundt i landet, der hvor folk kan interneres hvis de viste motstandsvilje. Lærere, studenter og offiserer ble utsatt for massearrestasjoner, og når tyskere ble drept av motstandsfolk så hendte det at de svarte med represalier. Det skjedde i år, da den vesle bygda vår Telavåg i Hordaland ble brent ned og alle menn under 65 år ble sendt til konsentrasjonsleiren der hvor 31 av dem omkom. Jeg kan ikke fortsette med lærlingplassen for da risikerer jeg å bli drept og tjene knapt til å kunne overleve siden lærling lønna er så lav og det tar tid. Jeg er det eneste håpet mamma har og må prøve å finne en måte der hvor alle i familien min har det bra og sover mette om kvelden. Min karriere kan jeg tenke på senere nå vil jeg bare sørge for at min familie overlever samtidig som jeg bærer det tunge ansvaret som far hadde. Jeg vil ikke kaste bort heller

karrieren men jeg prioriterer en bra betalt jobb. Jeg kan ikke ta over jobben til min far heller da risikerer jeg å bli drept og det er mindre trygt. Det som hender meg kan ramme min familie veldig hardt, er det eneste håp. Jeg velger heller å være en tyskarbeider, at jeg jobber for norske firmaer der hvor de bygger festningsverk for den tyske okkupasjonsmakten. Det er den tryggeste av alle og det er godt betalt. Jeg utnytter denne muligheten til ting har roet seg ned og jeg kan studere videre men først må jeg og min familie stå på våre egne ben så vi ikke drukner. Jeg skal også utnytte muligheten på skjult til å lese så jeg ikke har glemt alt sammen den tiden jeg for muligheten til å studere videre.

Han begynte med å skrive nesten direkte av det som sto i læreboka om krigen i Norge. Det gjør at den første delen av teksten virker usammenhengende og gir liten mening i forhold til oppgaveteksten. Mot slutten, når han drøftet det som oppgaveteksten la opp til, viser han ingen forståelse for hva en lærlingeplass betyr og tror det er det samme som studier. Da viste han at han verken hadde oppfattet oppgaven eller forstått de klasseskillene som eksisterte den gang. Han drøftet ikke de verdispørsmålene som oppgaven la opp til, men tok et valg. Jeg har derfor bedømt besvarelsen til nivå 1.

ALIS UTVIKLING:

Denne eleven svarte altså på laveste mulige nivå etter å ha deltatt på to laiver. Selv om han spilte ganske godt på laivene, skapte spill for de andre og gjorde mye nummer ut av seg selv, viste han ikke at han kunne leve seg inn i fortida og sette seg inn i verdigrunnlaget til ulike personer i fortida. Var han kanskje mer skuespiller enn rollespiller? Levde han seg inn i laivrollene. Mer sannsynlig er å tenke seg at han bare gjorde de tingene som han der og da så ville fungere uten å leve seg inn i rollene.

Etter minilaiven skrev han i et refleksjonsnotat til meg at han hadde lært en del både om sin egen rolle og de andres. Han skrev at laiven var «mye bedre enn at læreren snakker hele tiden. Det skaper motivasjon og på en måte en kick til å ha lyst til å lære.» Han skriver også at «Det var veldig morsomt å være en annen person og mene noe annet.» Ali påpeker et par viktige momenter med bruk av laiv i skolen. For han fungerte laiven motiverende og han lærte mye om den tida han satte seg inn i. Kanskje han ville svart bedre på en kunnskapsprøve om mellomkrigstida i Norge? Men å lære kunnskaper er ikke det samme som å utvikle en empatiferdighet. Likevel synes jeg kommentaren hans er viktig å ta med seg. Selv om han kanskje ikke fikk noe økt empatinivå av å være med på laivene, opplevde han det som et «kick til å ha lyst til å lære»!

PER

Per var en noe stille gutt som svært sjelden var borte fra timene. Han var som regel godt forberedt og fikk gode resultater.

PER PÅ MINILAIVEN

På minilaiven skulle Per spille Henrik Wergeland og forsvare de norske dialektene, rollebeskrivelsen hans så slik ut:

Du er Henrik Wergeland og du er nå 36 år gammel. Du har fått høre om Filologisk forenings debattmøte om det norske språket og du føler at det er viktig at du møter opp for å argumentere for ditt syn i denne saken.

Les om Wergeland i norskboka s. 210-212 og på internett.

Per arbeidet som vanlig godt med fagstoffet og leste seg nøye opp på Henrik Wergeland og språksituasjonen i Norge på begynnelsen av 1800-tallet.

Underveis i laiven sa han veldig lite. Han ble oppfordret av andre til å snakke noen ganger, da det var flere andre som hadde fått beskjed om å støtte Wergeland. Han som spilte Welhaven forsøkte også å blusse litt opp under konflikten dem imellom. Men Per kom bare med korte og velformulerte svar og la ikke inn mer enn et par egne innlegg.

Etterpå sa han at han la vekt på at Wergeland i 1844 var veldig syk og døde året etter. Han arbeidet altså spesielt med å sette seg inn i hvordan rollen hadde det, mer enn rollens generelle politiske engasjement. Men jeg kunne ikke observere at han forsøkte å spille spesielt syk. En mer utadvendt elev ville kanskje ha hostet merkbart, laget hes stemme eller lignende. Men Per valgte å være mer stille.

PER PÅ STORLAIVEN:

På storlaiven spilte Per den kristenkonervative høvleriarbeideren Hartvig Abraham Nilsen. Rollebeskrivelsen er vedlagt (vedlegg 8). Rollen hadde flere personlige konflikter og var både veldig kristen og en utro ektemann. Jeg la opp til at det skulle komme fram at han ikke var den biologiske faren til sønnen sin. I tillegg til å reise sammen med sin kone og sønn, hadde han en nær relasjon til sin kusine. Han hadde også et ønske om å frelse Johan Olsen (Alis rolle). Dermed var dette en rolle med flere sterke relasjoner.

Under laiven gjorde han ikke noe stort nummer ut av seg. Han spilte rollen sin og var ikke av dem som falt synlig ut av den. Jeg så at han satt rolig og snakket med kusina og at han og sønnen skrelte grønnsaker. Han spilte et fiskespill sammen med sønnen, men var tydelig på at han ikke ville spille kortspill og gamble slik mange av de andre gjorde. Han drakk heller ikke

«alkohol». Han ble viklet inn i sønnens ekteskapsintrige da han hadde et klart ønske om hvem han ville at sønnen skulle gifte seg med. Denne jenta fortalte at han hadde kommet inn på kjøkkenet og fridd til henne på vegne av sønnen. Dette uten at sønnen visste om det!

Jeg opplevde Per som en av de som tok laiven alvorlig. Han var stille og i bakgrunnen, men gjennomførte spillet med sine relasjoner, og ble en stund satt til å vokte over Johan Olsen som var tatt i å stjele kassa til Nordmarkskapellet. Da fikk han god anledning til å frelse herr Olsen og her var han meget iherdig. Han deltok også på bønnestunden vi hadde.

PERS FØRSTE EMPATIBESVARELSER:

Deloppgave:	Pers empatinivå
Ia	2,6
Ib	1
IIa	3
IIb	3

Rent objektivt kan en her se en tydelig økning i empatinivå, særlig fordi de to siste deloppgavene (IIa og IIb) viser et så jevnt nivå. Jeg skal se litt nærmere på disse besvarelsene.

Oppgave Ia starter han slik: «Jeg syntes skuespillet om Erasmus Montanus var veldig underholdende. At den idioten Rasmus kunne tenke seg at han kan bevege seg opp til et høyrere samfunnslag.» Her viste han med en gang at han kjente innholdet i stykket og brukte dette på en trygg måte. Han gjenfortalte ikke handlingen, men anvendte kunnskapene med utgangspunkt i den personen han skulle se for seg at han var. Han svarte på denne oppgaven med et ganske langt resonnement og brukte tydelig mye av tida på å besvare den første av oppgavene. Mot slutten av teksten skrev han: «For øvrig syntes jeg at fraværet av salmesang var påkjennende.» Han roste stykket: «Nå som jeg tenker over det var ikke stykket så bra Erasmus Montanus burde ha blitt behandlet med mer autoritet. Selv om han er en bondedreng.» Her viste han at han hadde problemer med å vite helt hvordan en person fra overklassen skulle motta dette stykket. Teksten blir dermed motsigende. Kanskje han ville hatt glede av mer tid til å konsentrere seg om denne oppgaven i stedet for å haste vider til deloppgave Ib.

Oppgave Ib svarer han svært kort på og en kan anta at han fikk for lite tid fordi han la for mye i den første deloppgaven. Her er besvarelsen i sin helhet:

«Hva vil du at jeg skal bli med i Hitlerjugend?», sa jeg spørrende. «Ja det blir gøy,» svarte venninnen min. Det ville telt som et pluss for jobbsøknadene senere i livet, spesielt hviss Hitler vinner, tenkte jeg. «Ja!» svarte jeg kort. «Fint», sa hun og gikk. Men hva hvis han taper.

Her er altså oppgaven besvart med en samtale i stedet for en drøftende vurdering. Han gjorde ingen av de verdivurderingene jeg ønsket at elevene skulle gjøre. Han klarer å se for seg at han er i en situasjon der han ikke vet utfallet av andre verdenskrig. Men det holder ikke til noe mer enn nivå 1. Det er godt mulig han ville ha produsert en bedre besvarelse dersom oppgaven hadde vært bedre formulert og han hadde hatt mer tid. Dette gjelder generelt.

Oppgave IIa besvarte han med en drøfting på én håndskrevet side. Han begynte med: «Jeg syntes herr Presleys dans var særdeles uhørt.» Her har han brukt et språk som klart skiller seg fra hans eget og han har dermed tatt på seg en rolle også språklig. Videre ga han en beskrivelse av hva det var ved dansen og musikken han ikke likte. Han klarte å ta utgangspunkt i oppgaveteksten ved å indirekte vise til hva slags dans personen egentlig foretrakk:

En kan simpelthen ikke danse rundt i Emmans [?] sky uten noen form for struktur. Man skal kunne se et tydelig mønster i dansingen slik at publikum skal vite til en hver tid hva danseren skal gjøre, ikke en slik utilfredsstillende eksplosjon av vanærende og krenkende overraskelser av noen dansetrekk.

Han beskrev så hvorfor han endte med å gå fra venninnen fordi hun likte musikken og ikke ville skru ned lyden. Han konkluderte med å bekymre seg for de kommende generasjoner. Språket virker noe påtatt og han kunne med fordel ha drøftet flere punkter. Igjen kan det virke som om en mindre heldig konstruert oppgave hindret eleven i å kunne vise øverste nivå.

I oppgave IIb viste Per at han hadde kunnskaper vikingtida og kunne bruke dem. Han drøftet om han skulle la seg døpe eller sloss mot Olav den hellige med ære som det viktigste argumentet og han tok hensyn til at slekta ville stille opp for å kjempe for en felles ære. Mot slutten skrev han: «Når han kommer skal han lide en pingles død full av bann ære for vi må fange ham å la min kone, en kvinne, drepe han. Det er en død som berre en kristen er uverdigg. Hehe.» Så konkluderte han med at familien måtte samles slik at de kunne legge en slagplan.

Både oppgave IIa og oppgave IIb ble bedømt til nivå 3. De nådde ikke opp til den perfektjoneringen som nivå fire krever. Men det er begge gode besvarelser der eleven viste at han hadde kunnskaper om en tid som han på overbevisende måter brukte til å drøfte verdispørsmål ut fra datidas målestokk.

På oppgave IIb skrev han så kort at det er mulig å anta at han fikk for lite tid. Da er det vanskelig å si med sikkerhet at det er noen vesentlig økning av empatiforståelsen fra de første (Ia og b) til de siste oppgavene (IIa og b). Jeg tror grunnen til at han gjorde det så godt, var at han var en skoleflink elev. Dermed kunne han bruke av den kunnskapen han hadde. Selv om han ikke husket begrepene «ætt» og «frende», skrev han om familie og slekt på en måte som viste at han husket viktigheten av det. Igjen må jeg altså presisere at empatiforståelse bare kan demonstreres ved at elevene har tilgjengelig kunnskap og bruker denne. I oppgave IIa tok han utgangspunkt i teksten og viste at han forstod hva denne innebar og klarte å sette seg inn i en historisk virkelighet med utgangspunkt i den uten å ha blitt undervist spesielt om perioden. Han viste at han kunne anvende flere ferdigheter, noe som kjennetegner faglig sterke elever. Han leste oppgaveteksten godt, han brukte kunnskaper han hadde og han drøftet tydelig. Fremfor alt viste han også en evne til å sette seg inn i en annen virkelighet med alt det innebærer.

PERS BESVARELSE PÅ OPPGAVE III:

Her skulle han velge mellom å ta ut utbyttet fra vikingtoktet i en trell eller i sølv. Per skrev to håndskrevne sider der han drøftet valget. Han begynte slik: «Jeg har fått valget mellom å få en trell eller å få en andel av sølvet vi røvet. Jeg kunne virkelig trengt en trell som kunne hjolpet til med innhøstingen av avlingene og pløye jorda.» Videre drøftet han om faren var for gammel og det dermed var behov for arbeidskraften, eller om trellen bare ville bli en belastning fordi han også måtte spise. Så nevner han at han selv kunne fått slappe av dersom han hadde hatt en trell. Så drøfter han fordeler med jordstykket som ville gi mer mat slik at de kunne fostre opp flere barn. Et sted skrev han at faren var så gammel at han ikke kunne gjøre nytte for seg, men så skrev han at «Faren min er heller ikke så gammel kan han sikkert jobbe.» Han var altså ikke helt sikkert på denne faren og det vanskeliggjør en logisk drøfting.

Videre vurderte han om han skulle gi smykker til kona: «hun var i utgangspunktet imot at jeg drog på tokt, men kanskje dette vil gjøre henne mer åpen for muligheten at jeg drar på tokt igjen.» Det at smykker var statussymboler og funksjonen av disse, hadde han ikke fått med seg. Men dette var heller ikke vektlagt i oppgaveteksten. I motsetning til mange av elevene i klassen, brukte han ikke markedsøkonomiske begreper i drøftinga si. Han skrev: «Sånt sett hadde det kanskje vært bedre å ha en trell siden han kan dyrke opp utmarka av gården slik at vi får flere avlinger også kunne han gjøre arbeid på nabobondens gård i mot betaling i form av tre slik at vi kan nærgive oss av den nydyrkede marka.» Han skrev altså om en betaling, men forstod at denne ikke implisitt var penger, men et bytte av ressurser. Han konkluderte med at

«Det er jo ingen grunn til å kjøpe mer land når jeg en gang ikke har dyrket opp all den jorda jeg eier. Jeg tar trelen.»

Besvarelsen er bedømt et sted mellom nivå to og tre fordi den ikke tar opp nok av de punktene som det er lagt til grunn i oppgaveteksten. Det virker også som om han ikke helt forstod hva det ville innebære å rydde ny mark kontra å kjøpe mark han kan dyrke. Likevel viste han en del forståelse.

PERS BESVARELSE PÅ OPPGAVE IV:

Her skulle han drøfte mulige framtidsmuligheter for en ung norsk gutt som mistet faren sin og ble eneforsørger for moren sin i 1942. Per var den eneste i klassen som fikk høyeste mulige nivå på denne oppgaven, nivå 4. Han manglet noen faktakunnskaper, men empatiforståelsen var svært bra. Besvarelsen begynner slik: «Læringslønnen er for lav, jeg ser at moren min og jeg ikke kommer til å klare oss slik som det nå pågår, jeg må gjøre et valg mellom å få en ny jobb eller la moren min dø.» Her viste han nok at han ikke helt forstod hva det ville si å være fattig i Norge under krigen. Det å dø var nok ikke noe alternativ. Men gjennom hele teksten vurderte han verdspørsmålene. Dette viste et høyt empatinivå. Han skrev: «Jeg kan ta en jobb som gårdsgutt, jobben er riktignok ikke mye bedre betalt, men jeg kan kanskje stjele til meg noe mat, mens jeg er der. NEI! Faren min hadde ikke villet at jeg skulle stjele.» Et annet sted skrev han:

Det er ikke rettferdig hvorfor mistet jeg faren min, må leve i denne rønna, har ikke råd til skole og holder på å bli utsulta. Jeg er jo smart, jeg er bedre en dette, jeg er til og med arisk. Kanskje tyskerarbeidet er den beste muligheten. Det er godt betalt, det er stabilt arbeid, og tyskerne holder jo på å vinne krigen. Hvis jeg tar dette arbeidet vil kanskje moren min slutte å bekymre seg.

Her viste han tydelig hvordan han kunne bruke faktakunnskaper og oppgaveteksten til å vise god innlevelse. Han viste en riktig tidshorisont der han ikke kunne vite hva som skulle skje etter 1942. De fleste elevene hadde en slags grunnleggende forståelse for at det var de allierte man skulle heie på. Per viste at dette ikke nødvendigvis måtte være slik:

Faren min visste også at det ikke var noe galt med tyskerne han lå jo ved kai ved et fiskemottak der hvor de produserte fiskeolje for tyskerne, mens broren min som jobber med å frakte forsyninger til engelskmennene har også forlatt oss. De allierte river familien vår i stykker.

Han kunne utvilsomt ha skrevet om flere temaer og for eksempel drøftet at det var ulike meninger om tyskerne i lokalsamfunnet. Men han tar for seg alle punktene i oppgaveteksten.

PERS UTVIKLING:

Det er utvilsomt mulig å fastslå en utvikling fra oppgave III til oppgave IV. Den siste besvarelsen viser en høy grad av empatiferdighet. Tidligere har jeg skrevet om hvordan elevene får vist høyere empatinivå når de har kunnskapene på plass. Dermed kan en også her spørre seg om det er det at han har bedre faktakunnskaper om andre verdenskrig enn om vikingtida som gjør utslaget for empatitestene.

Men det som er verd å merke seg spesielt ved Per sin besvarelse av den fjerde oppgaven, er at han har en så tydelig tidshorisont. Han har forstått at den gutten i 1942 ikke kunne vite noe om hva som skulle skje framover. Dette kommer ikke like tydelig fram i drøftingen der vikingbonden kunne velge mellom trelen eller sølvet. Der var han heller ikke klar på hvor arbeidsfør denne faren egentlig var og viste da at han ikke var helt klar på hvilken situasjon han skulle drøfte med utgangspunkt i. Denne usikkerheten kunne jeg ikke se i den siste besvarelsen.

Slik jeg opplevde Per på laivene, levde han seg inn i rollene sine. Han leste alt han fikk utdelt og møtte forberedt. Han var ingen stor skuespiller som gjorde et betydelig nummer av seg, men satt som regel stille og pratet med de andre deltakerne. På den måten var han ikke en spiller som skapte mye spill for flertallet av de andre deltakerne. Han forholdt seg til sine relasjoner.

Det er dermed mulig å si at Per arbeidet med innlevelsen i historien på laiven og at dette ga utslag i bedre empatinivå på den siste testen. Mange faktorer kan ha virket inn. For eksempel kan det å få gjennomgått empatinivåene ha gjort et utslag. Mange elever skriver bedre dersom de vet hva de vurderes etter. Det kan også ha vært til stor hjelp å få skrive på PC. De håndskrevne tekstene til Per framsto rotete, med mange overstrykninger og noen skrivefeil, i motsetning til den dataskrevne teksten, som virket mer ryddig.

Per skrev et refleksjonsnotat etter minilaiven. Der skrev han at han synes det å være med på laiv «høres interessant ut» og at han ville ha en litt stille rolle på laiven. Da han svarte på hvordan han gjorde det på minilaiven skrev han: «Ikke så veldig godt, jeg burde vært mer opptatt av å framme min/Wergelands mening, men kom aldri ordentlig inn i diskusjonen. Noe som passet til en viss grad siden jeg var syk.» Han skrev også at han lærte mye av forberedelsene til laiven. Av selve minilaiven lærte han «at det var vanskelig å sette seg inn i og være en annen person, og samtidig være aktiv». For Per ble det mye både å gå inn i rollen og å ta oppmerksomheten i rommet.

Han skrev også et refleksjonsnotat etter storlaiven. På spørsmålet om hva han lærte, svarte han at han hadde lært mye av å lese i kompendiet for å forberede seg. «Jeg lærte hvor skjev lønningene for en mann og en kvinne i samme arbeid var. (...) Jeg lærte også at de ikke sa jobb, men arbeid. Jeg lærte også mye om NS og hvordan Quislings meninger va blitt formen.» Han svarte også at han hadde lært mye av å være med på laiven, både ferdigheter og kunnskaper:

Det kom også klar frem av laiven at det var flere som ikke hadde arbeid. Jeg overhørte også en del av samtalene til NS gutta som også bedret min kunnskap om NS. Jeg lærte også hvordan det var å leve seg inn i en annen der hvor samfunnet var noe helt annet en det, det er nå.

I dette refleksjonsnotatet kom det fram at Per følte at han mestret storlaiven bedre enn minilaiven. Han skrev ikke om de samme vanskelighetene, men om det han hadde mestret:

Det var bra at rollene hadde et plot som de kunne forholde seg til slik at man også kunne se hva det var naturlig for rollen din å gjøre, mens de oppholdt seg på Nordmarkskapellet.

Det var gøy å prøve å frelse Johan Olsen i laiven fordi det var en utfordring, for ikke å snakke om en umulig oppgave som jeg kunne holde med på over lengere tid. Jeg fikk også noe godt spill med Karen Marie da jeg skulle fortelle henne om farskapsproblematikken til rollen min Hartvig Abraham Nielsen.

Per fikk altså utbytte av de gode forberedelsene sine.

SAMMENLIGNING AV ALI OG PER

I likhet med mange gode undervisningsopplegg er det slik at en får mer ut av dem dersom en er godt forberedt. For noen elever kan laiven ha økt motivasjonen slik de at forberedte seg mer enn de ville gjort til en annen time. Men andre elever, som Ali, forberedte seg ikke noe særlig mer og fikk derfor heller ikke det faglige utbyttet som Per fikk.

På mange måter representerer disse guttene to ytterpunkter. Ali var den eneste som fikk nivå 1 på den fjerde empatioppgaven, mens Per var den eneste som fikk nivå fire på den samme oppgaven. Men de er også to elever som fikk til det å laive på to ulike måter. Per levde seg inn i en annen og beskriver selv at han fikk en opplevelse av samfunnet som var annerledes enn det der et nå. Ali lagde spillopper under laiven og gjorde dermed laiven morsommere for de andre som var med. Men det er klart at Ali ville fått mer ut av laiven hvis han samtidig hadde klart å leve seg inn i rollen sin og forstå hvorfor rollen hans var en tyv.

GENERELL ANALYSE

Jeg mener at jeg her har vist at det er mulig for elevene å utvikle empatiferdighetene sine gjennom å delta på laiv, slik Per gjorde. Det krever at eleven forbereder seg godt. Det er ikke nødvendig å være en god skuespiller for å være med på laiv eller å få utbytte av å laive. Da er det selvsagt også viktig at arrangøren gir deltakeren en rolle som passer. Per ønsket å spille en rolig person og det fikk han. Da trengte han ikke ta mye oppmerksomhet. Slike hensyn er det viktig å ta for at elevene skal føle seg komfortable med å delta. Det er forskjell på å stå på en scene og spille foran et publikum og det å sitte i en peisestue og spille en mann som prater med sin sønn mens de andre i rommet gjør lignende ting.

Her har jeg trukket fram to gutter som begge gjorde bra ting på laiven, men der den ene fikk et større læringsutbytte enn den andre. Det er mange flere elever jeg kunne ha trukket fram. I beskrivelsen min av storlaiven skrev jeg om Marie og hennes opplevelse av å være gravid tjenestepike. Hun var en del av en større gruppe elever som gjorde det ganske bra. De som leste en god del og som stort sett var i rolle. Disse utgjorde det store flertallet. Og klassen som helhet har en økning i empatinivå fra oppgave III til oppgave IV. Gjennomsnittet på oppgave III var 1,9, mens gjennomsnittet på oppgave IV var 2,4. Det er altså en økning og mange faktorer kan ha virket inn slik jeg har diskutert, men det ser ut som at laiven har hatt betydning. Dersom jeg hadde hatt tid til å ha en kontrollgruppe som besvarte de samme oppgavene og hadde den samme undervisningen, men ikke deltok på laivene, kunne jeg ha fastslått om laivene var av avgjørende betydning.

VURDERING AV FERDIGHETER:

Elevene skal tilegne seg kunnskaper og øve opp ferdigheter og i læreplanen er det en gjennomtenkt progresjon i utviklingen av ferdighetene. Erik Lund skriver i sin grunnbok i historiedidaktikk om vurdering at:

Historiefaget har en lang og tung tradisjon for bare å måle lett kontrollerbare faktakunnskaper, memorert og reproduert av elevene for korttidsformål. For historiefaget er det en særlig utfordring å utvikle vurderingsformer som gir innsyn i elevenes historiske tenking, og å gjøre denne synlig og målbar underveis i læringsprosessen. Dette er blitt enda viktigere i LK06 fordi «tenkeferdighetene» er løftet frem som en sentral del av faget. Da må tradisjonell faktakunnskap inngå i en naturlig

kombinasjon med historiske begreper og ferdigheter, det vil si en syntese av «vite at»-kunnskap og «vite hvordan»-kunnskap. Dette krever nye oppgaveformer.¹¹²

Lund har videre gitt forslag til ulike oppgaveformer som måler elevene i de ferdighetene læreplanen beskriver, men skriver også at det er behov for å utvikle nye oppgaveformer.¹¹³

Skram har satt opp ferdigheter i historiefaget i fire nivåer.¹¹⁴ Disse nivåene kan brukes for å måle ferdighetsdyktigheten slik jeg har forsøkt med empatiferdigheten.

¹¹² Lund, *Historiedidaktikk*, 189

¹¹³ Lund, *Historiedidaktikk*, 200-201

¹¹⁴ Skram, *Aspekter i elevens historiefaglige kompetanse*, 2008, http://folk.uio.no/hfskram/A_Aspekter_histfag_kompetanse.pdf, i <http://folk.uio.no/hfskram/Historiedidaktikk.pdf#HISTORIEDIDAKTIKK>, (lest 20.5.14)

8. KONKLUSJONER

Det finnes mange reflekterte og gode undervisningsmetoder som gir effektiv læring. Metodene kan hjelpe lærerne med å lage reflektert, effektiv og variert undervisning som leder elevene til målet, og som utvikler de kompetansene som læreplanen forventer. Det er min erfaring at god undervisning kan drives på svært mange måter. Kvalitet er mangfoldig. Det er like mye min erfaring at dårlig undervisning har mange og tydelige fellestrekk. Noen av disse trekkene er at slik undervisning ofte er dogmatisk, ensidig, uproblematiserende, ensformig, har svak tiltro til elevenes evner og ofte kan være direkte fiendtlig innstilt til flere av de formål og mål som vårt demokratiske system har satt for skolens fag, historiefaget inkludert.¹¹⁵

May-Brith Ohman Nielsen

DE VANSKELIGE EMPATIOPPGAVENE

Primærkildene mine i denne avhandlingen har vært elevbesvarelser. Elevene har levert fire besvarelser hver og disse har jeg analysert med hensikt å finne ut hvilket empatinivå elevene befinner seg på. De to første oppgavene (I og II) laget jeg med to deloppgaver på hver oppgave for at elevene skulle få litt ulike oppgaver. Jeg hadde en tanke om at de best skulle få vise fram empatiferdighetene sine gjennom å identifisere seg med to veldig forskjellige personer og svare på to ulike spørsmål. Men dette virket ikke bra. Det ble for mye for elevene på en gang på så kort tid, og manglende tilgang på faktakunnskap gjorde også at de ikke kunne svare godt.

På oppgave III fikk de en lengre oppgave og de fikk ha med seg hjelpemidler. Oppgaven hadde mange hjelpepunkter og dette gjorde det lettere for elevene å svare. Elevene skrev lengre tekster. Selv om elevene hadde tilgjengelige hjelpemidler, var det mange som slet med å få fram relevante faktakunnskaper. De færreste klarte å bruke den tilgjengelige faktainformasjonen fullt ut.

Den siste oppgaven skrev elevene etter å ha vært med på storlaiven, gjennomgått empatinivåene og blitt undervist i temaet for oppgaven, andre verdenskrig i Norge. På denne oppgaven fikk elevene også lov til å bruke alt av hjelpemidler, inkludert internett, og de skrev den på PC. Elevene gjorde det markant bedre på den siste oppgaven.

¹¹⁵ Nielsen, «Mennesker i historie, historie i mennesker», 295

Det å lage en god utforming av disse oppgavene viste seg å være vanskelig. Bruk av PC har både fordeler og ulemper. Elevene får tilgang til mye informasjon og det er lett å søke seg fram til det en trenger. Men det er også lett å bruke for mye tid på å søke etter informasjon og særlig de svakeste elevene fikk problemer med det. Dersom jeg hadde hatt en god utforming på alle oppgavene, kunne jeg fått bedre data å analysere. Men ettersom de to første oppgavene ikke var konstruert på en optimal måte, vil jeg ikke vite sikkert hvordan elevenes empatinivå var før og etter minilaiven. Det materialet jeg har er litt for lite til å kunne si noe generelt om utviklingen av empatiferdigheten gjennom deltakelse på laiv. Jeg mangler også en kontrollgruppe og kan derfor ikke være sikker på om den økningen i empatinivå som skjedde fra oppgave III til oppgave IV var på grunn av laiven. Likevel er det altså en generell økning i empatinivå. Det kan være et tegn på at laiv muligens kan fungere positivt.

For å kunne si noe mer om laiv og utvikling av empatinivå, valgte jeg å se spesielt på to ulike elever. Per, som i utgangspunktet var skoleflink og ganske stille; og Ali, som ikke var så skoleflink, men veldig pratsom. Per utviklet seg tydelig og jeg kunne se at han fikk mer ut av storlaiven enn minilaiven. Ali hadde ingen tydelig utvikling, men han ble motivert av å være med på laiven. Dette gir ikke noe grunnlag for å si noe generelt om hvordan laiv fungerer. Men det viser at laiv kan fungere på ulike måter for ulike elever.

FERDIGHETSTRENING

Læreplanen i historie er som nevnt i kapittel 1 todelt med en del ferdighetstrening og en del kunnskapstilegnelse i hvert årstrinn i den videregående skolen. I læreplanen er ferdighetsmålene plassert under: «historieforståelse og metoder» og kunnskapsmålene plassert under: «samfunn og mennesker i tid».¹¹⁶ Empatiferdigheten er først og fremst behandlet av Harald Frode Skram som en av åtte aspekter for elevenes historiebeherskelse. Disse er: Kildekritiske prinsipper og informasjonsbehandling, kausalitet, empati, sammenheng/brudd i historisk utvikling, multiperspektivitet, historiebevissthet, reise problemstilling og drøfte, og operative begrep.¹¹⁷ Disse ble systematisk undervist i Historieundervisningsprosjektet. Skram

¹¹⁶ Utdanningsdirektoratet, Læreplan i historie VG3, <http://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemaal/Etter-Vg3-studieforberedende-utdanningsprogram/>, (lest 1.5.14)

¹¹⁷ Skram, "HUP", 9

skriver at erfaringene fra HUP var gode, men at det var få lærere som fullførte det fullstendig fordi de ikke hadde nok tid.¹¹⁸

I læreplanen er empatiforståelsen en del av læreplanmål for alle årstrinn. Opplæringsloven sier at elevene skal vurderes etter kompetansen deres i faget og dette innebærer at de behersker kompetansemålene i læreplanen. Jeg har erfart at det kan være vanskelig å vurdere empatibeherskelsen. Empati er en ferdighet som elevene oppøve, men den er vanskelig å måle.

Min avhandling baseres mye på arbeidene til Harald Frode Skram som skriver:

«Empati» er ikke føleri, men en intellektuell disiplin hvor eleven lærer å sette seg i en annen persons stilling og vurdere situasjonen ut fra denne personens fysiske valgmuligheter, verdimålestokk og tenkemåte. Innlevelse og forståelse er nødvendige hvis en vil trenge inn i historien. Å lære å se med andres øye, kan kanskje fremme noe større respekt for andres situasjon. Det er ikke dermed sagt at eleven skal kaste sine egne verdier over bord, bare forstå hvorfor andre mennesker i andre livssituasjoner, andre samfunn, til andre tider ikke nødvendigvis tenker, mener og handler som eleven.¹¹⁹

FORHOLDET MELLOM KUNNSKAP OG FERDIGHET

Skolefaget historie skiller seg fra universitetsfaget historie på flere måter. Blant annet ved at skolefaget er obligatorisk for alle elever i skolen. Et fag som alle skal ha, skal også være relevant for alle. Spørsmålet om hvorfor vi skal lære historie har blitt gjentatt mange ganger.¹²⁰ For at faget skal være relevant, må elevene oppleve at læringen er nyttig på andre måter enn til quiz. Da er det viktig at elevene øver ferdigheter og styrker historiebevisstheten. Som nevnt skriver Bøe at «det overordnede mål for undervisning og læring er ifølge den nye historiedidaktikken å *utvikle og styrke elevenes historiebevissthet.*»¹²¹

I undervisningen må kunnskapstilnærming og ferdighetsøving gå hånd i hånd. Det nytter ikke å utvikle ferdigheter uten at elevene også skal lære kunnskaper. Det er heller ikke slik at en kan

¹¹⁸ Skram, *Aspekter i elevens historiefaglige kompetanse*, 2008, s. 1, http://folk.uio.no/hfskram/A_Aspekter_histfag_kompetanse.pdf, i <http://folk.uio.no/hfskram/Historiedidaktikk.pdf#HISTORIEDIDAKTIKK>, (lest 15.5.14)

¹¹⁹ Skram, «Historieundervisningsprosjektet» HUP, i Skole i Norden. Tema. Historieundervisning. 1992, 8-9

¹²⁰ Engelen og Skram, «Å tenke historie og å skape historie», 282

¹²¹ Bøe, *Bildene av fortiden*, 84

droppe ferdighetslæringen og kun undervise elevene om alt som har skjedd i historien. Dette representerer en gammeldags historiedidaktikk og det bryter med læreplanens krav om ferdighetstrening. Derfor må opplæring i kunnskaper og ferdigheter samtidig. Dette kan gjøres på mange måter og en laiv er en slik måte å gjøre dette på.

ERFARINGER FRA LAIVENE

Jeg har arrangert mange laiver tidligere og opparbeidet meg en god del erfaring om det å lage laiv for laivere. Nå har jeg arrangert to ulike laiver for elever og gjort meg nye erfaringer.

MINILAIVEN

Den lille laiven tok det minst tid å lage og det var færre praktiske forberedelser som var nødvendige. Elevene trengte ikke møte opp noe annet sted enn i klasserommet i skoletida. Det gjorde at det praktiske var mye enklere. Jeg møtte opp tidlig og gjorde i stand klasserommet og elevene hadde enkle kostymer. Denne måten å lage laiv for elever er enkel og jeg kommer helt sikkert til å gjøre noe lignende igjen. Elevene syntes det var spennende og den konkrete rollebeskrivelsen gjorde arbeidet målrettet og interessant. Jeg tror også at elevene vil bli bedre på å forberede seg etter hvert som man har flere minilaiver med elevgruppa og de vet hva som kreves av dem for at laiven skal bli bra.

Jeg føler likevel at en minilaiv er for liten og kort. Elevene får ikke tid til å utøve rollene sine i ulike settinger. Dersom minilaiven er en debatt i klasserommet, får de ikke prøvd på å spise et måltid sammen med andre og prate fritt i rolle. Men det går an å gjøre dette på mange måter og man kan også lage en serie med laiver der elevene får i rollene sine både på en minilaiv i klasserommet og på en laiv etter skoletid.

STORLAIVEN

Den store laiven tok det lengre tid å lage, den krevde mye forberedelse i timene og den krevde mye av elevene. De skulle være et annet menneske i en annen tid i flere dager! For noen kunne det være en lettelse å få en pause fra sitt eget liv og prøve seg på en annen persons utfordringer, for andre var denne andre personen litt fjern og vanskelig å få grep om. Ettersom laiven var lengre, fikk de tid til å finne fram til personen i laiven. Dette ga elevene en helt spesiell opplevelse. For noen var det opplevelsen av å være en annen, for andre var det opplevelsen av at historiefaget var spennende og kom litt nærmere.

Det å ta med seg elever på tur, kan alltid by på utfordringer. Jeg hadde ikke tenkt over at det kom til å bli et problem for dem å møte opp på laivstedet. Det var også mye vanskeligere for dem å holde seg i rolle enn det jeg hadde trodd. Og de hadde problemer med å finne passende kostymer. Jeg ønsket å ta dem med på en lengre «tidsreise», men det er ikke så lett å få følelsen av å reise tilbake i tid når noen har med seg potetgull på soverommet, andre glemmer seg og roper ut navn på klassekamerater og andre igjen sniker fram en mobiltelefon under bordet. Motivasjonen for å gjøre opplevelsen så realistisk som mulig må være tilstede hos elevene. Dersom elevene ikke går fullt og helt inn for å lage en slags tidsreise, blir det heller ikke det. Min erfaring var at elevene var interesserte og gjerne ville laive, men ikke helt forstod hva det innebar og at de først etter laiven skjønnte mer av hva det ville si å laive. Da kan jo konklusjonen bli at en burde lage laiv oftere. Jeg er ikke i tvil om at laiven var lærerik for elevene på ulike måter. Elevene gikk ikke helt og fullt inn for å lage en tidsreise, bare halvveis. Og da fikk de bare brokker av det som kunne vært en sammenfattende opplevelse av samfunnet på 30-tallet. De elevene som gikk mer inn for det, fikk en bedre opplevelse enn de andre.

TANKER OM LAIV I SKOLEN

I innledningen nevnte jeg Tim Lomas som skriver at man skal være forsiktige når man bruker drama og rollespill i undervisningen for å unngå at fantasien tar overhånd, men som likevel mener at det kan være nyttig i undervisning dersom man strukturerer det og da kan det skape motivasjon.¹²² Ali skrev i sin tilbakemelding til meg at laiven ga han et «kick til å ha lyst til å lære»! Jeg er ikke i tvil om at det å bruke laiv som undervisningsmetode kan virke motiverende. For noen elever kan det hende laiven gir dem en større interesse for skolen generelt, som Ali. Eller det kan være som Per som setter seg ned og studerer alt det utdelte materialet og på den måten lærer mye mer om et tema enn han ville gjort ellers.

I innledningen nevnte jeg Gunn Imsen som skriver om indre motivasjonen som ideell. Den motivasjonen som Ali uttrykker er tydelig indre motivert. Han synes det var så gøy at han fikk lyst til å lære.

¹²² Lomas, «Some Possible Ways of Teaching Cause and Consequence», 292

Det finnes mange måter å lage laiv på. Her har jeg prøvd ut to ytterpunkter. En minilaiv der elevene bare var i rollen sin i en times tid og kun gjorde en spesifikk ting i rolle, og en storlaiv der de var i rollen sin i flere dager og skulle sove og spise i rolle. Begge laivene var lærerike for elevene. Laiv kan brukes til læring på ulike felt. Laiver Martin Andresen skriver i innledningen til *The learning game* at boka inneholder laivkonsepter laget gjennom *Larpwriter Challenge*, som er en konkurranse i å konstruere laiver «for educational purposes and raise awareness of human rights.»¹²³ I boka finnes det flere ulike laivkonsepter som på ulike måter kan gi kunnskap om menneskerettigheter.

I innledningen nevnte jeg Britt Ulstrup Engelsen som skriver at tradisjonell klasseromsundervisning ikke gir gode vilkår for elevaktivitet.¹²⁴ Jeg mener at det er viktig med god klasseromsundervisning og vet at en god lærer kan gjøre historien levende og spennende i klasserommet. Men det er også viktig å variere undervisningen og la elevene erfare og oppleve også utenfor klasserommet. «En god opplæring krever at vi tar i bruk varierte opplæringsaktiviteter. Elevene må få lære ved å høre og ved å gjøre, ved å utforske og prøve ut i aktivt arbeid fram mot ny kunnskap og erkjenning.»¹²⁵ Da mener jeg at det å bruke laiv som en del av historieundervisningen kan være fruktbart. Elevene får lov til å leke seg litt med fagstoffet. Dessverre har ikke lærerne ubegrenset med tid til å lage gode kompendier og forberede elevene på lengre laiver.

I denne avhandlingen har jeg beskrevet de to laivene jeg arrangerte og de forskjellige empatioppgavene klassen fikk. Jeg har beskrevet hvordan de to første oppgavene (I og II) ikke fungerte fordi elevene ikke fikk bruke hjelpemidler og oppgavene ga elevene for lite informasjon slik at besvarelsene ble korte og dårlige. Besvarelsene til de to neste oppgavene (III og IV) hadde var også utfordrende å vurdere. Det er vanskelig å vurdere med sikkerhet elevens forståelse. Likevel ser det ut til at det er en stigning i empatinivå. Det er vanskeligere å måle elevenes ferdigheter enn å måle faktakunnskaper. Jeg har forsøkt å måle empatiferdigheten og det synes som dette i noen tilfeller ga mening.

Jeg ønsket å undersøke hvordan en kan bruke laiv i undervisningen. I avhandlingen har jeg beskrevet gjennomføringen av minilaiven og storlaiven. Min erfaring tilsier at det er mulig å gjennomføre gode laiver med elever, men at det er viktig å ta høyde for hva slags elever en

¹²³ Andresen, «Bringing Fiction Alive», 7

¹²⁴ Engelsen, *Kan læring planlegges?*, 225

¹²⁵ Engelsen, *Kan læring planlegges?*, 243

har og hva en ønsker å oppnå. Som variasjon i undervisningen fungerer laiv ypperlig. Det er også et undervisningskonsept som kan skape motivasjon hos elevene.

LITTERATUR:

Andresen, Martin Eckhoff «Bringing Fiction Alive: An introduction for education and recreation» i *Playing the learning game: A practical introduction to educational roleplaying base don experiences from The Larpwriter Challenge*, Fantasiforbundet og Education Centre «POST», 2012

Bøckmann, Petter, The Three Way Model: Revision of the Threefold Model, 2003. Sitert i Røe, Kjersti, *Laiv: en lek i grenseland?* Hovedfagsoppgave i drama og teater, NTNU, Institutt for Kunst- og Medievitenskap, seksjon for drama/teater, 2004

Bøe, Jan Bjarne, *Bildene av fortiden – Historiedidaktikk og historiebevissthet*, Høyskoleforlaget, 2002

Bøe, Jan Bjarne, *Faget om fortiden – en oversikt over det historiedidaktiske området*, Universitetsforlaget, 1995

Ebbesen, Anne Grete, «Mirakelkur eller dannelsesprosjekt? Pedagogikk i praktisk-pedagogisk utdanning» i Rolf Mikkelsen og Henrik Fladmoe (red.) *Lektor – adjunkt – lærer: innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget, 2007

Eikeland, Halvdan, *Historie og demokratisk dannelse – en innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*, Kristiansand: Portal forlag, 2013

Engelien, Kirsti og Skram, Harald Frode, «Å tenke historie og å skape historie» i Rolf Mikkelsen og Henrik Fladmoe (red.) *Lektor – adjunkt – lærer: innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget, 2007

Engelsen, Britt Ulstrup, *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* 6. utg. Oslo: Gyldendal akademisk, 2012

Fairclough, John, *A teachers guide to History through role play*, English Heritage, 1994

Grasmo, Hanne, *Levende rollespill: Laiv*, Gyldendal, 1998

Haaland, Trygve Bernhard Moen, *Spill i skolen*, Pegasus nr. 27, 2013

Hauge, Trond Eiliv; Lund, Andreas og Vestøl, Jon Magne (red.) *Undervisning i endring, IKT, aktivitet, design*, Abstrakt forlag, 2007

Imsen, Gunn, *Elevers verden – innføring i pedagogisk psykologi*, 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget, 2005

Jansen, Frida Sofie, «Larp the Swedish Way», i *Playing the learning game: A practical introduction to educational roleplaying base don experiences from The Larpwriter Challenge*, Fantasiforbundet og Education Centre «POST», 2012

Kjeldstadli, Knut, *Fortida er ikke hva den engang var*,

Kleven, Thor Arnfinn, «Forskning og forskningsresultater» i Thor Arnfinn Kleven (red.), Finn Hjørdemaal og Knut Tveit *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolking og vurdering*, 2. utg. Unipub, 2011

Kleven, Thor Arnfinn, «Hvordan er begrepene operasjonalisert?» i Thor Arnfinn Kleven (red.), Finn Hjørdemaal og Knut Tveit *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolking og vurdering*, 2. utg. Unipub, 2011

Kleven, Thor Arnfinn, «Data og datainnsamlingsmetoder» i Thor Arnfinn Kleven (red.), Finn Hjørdemaal og Knut Tveit *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolking og vurdering*, 2. utg. Unipub, 2011

Kvande, Lise og Naastad, Nils, *Hva skal vi med historie – historiedidaktikk i teori og praksis*, Oslo: Universitetsforlaget, 2013

Lea, Ann Helen, *Låneord i norsk talespråk*, Masteroppgave i nordisk språk, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, UNIVERSITETET I OSLO, Vår 2009

Lenz, Claudia og Nilssen, Trond Risto, «Innledning: historiekultur, historiebevissthet og historisk kompetanse»; i Claudia Lenz og Trond Risto Nilssen (red.) *Fortiden i nåtiden – Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*, Oslo: Universitetsforlaget, 2011

Lomas, Tim, «Some Possible Ways of Teaching Cause and Consequence» i *Teaching an Assessing Historical Understanding*, Historical Association, 1990

Lund, Erik, *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*, 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget, 2009

Nichol, Jon og Birt, David, *Games and Simulations in History*, Longman Group UK Ltd., 1975

Nielsen, May-Brith Ohman, «Mennesker i historie, historie i mennesker», i Claudia Lenz og Trond Risto Nilssen (red.): *Fortiden i nåtiden – Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*, Oslo: Universitetsforlaget, 2011

Pedersen, Bente, *LAIV: Om rollespill, endringsprosesser og personlig utvikling*, Hovedfagsoppgave levert for cand.polit.-graden, Institutt for sosialantropologi, Universitetet i Oslo, 2003

Røe, Kjersti, *Laiv: en lek i grenseland?* Hovedfagsoppgave i drama og teater, NTNU, Institutt for Kunst- og Medievitenskap, seksjon for drama/teater, 2004

Skram, *Aspekter i elevens historiefaglige kompetanse*, 2008, http://folk.uio.no/hfskram/A_Aspekter_histfag_kompetanse.pdf, i <http://folk.uio.no/hfskram/Historiedidaktikk.pdf#HISTORIEDIDAKTIKK>, lest 15.5.14, 19.5.14 og 20.5.14 (Dersom nettsiden ikke fungerer, ta kontakt med Harald Frode Skram)

Skram, Harald Frode, *Historiefaget i kunnskapsløftet – dyktiggjøre og bevisstgjøre*, Acta Didactica Norge, Vol. 5 Nr. 1 Art. 2, 2011

Skram, Harald Frode, «Historieundervisningsprosjektet HUP» i *Skole i Norden, Tema. Historieundervisning*. Nordisk ministerråd, 1992

Skram, Harald Frode, *Simuleringsteknikk i museer – foredrag på Norsk Museumspedagogisk Forenings kurs 6. Mars 1991*. Trykket i kursrapporten, 1992

Store norske leksikon, <http://snl.no/empati>, lest 11.11.2013

Stugu, Ola Svein, *Historie i bruk*, Oslo: Samlaget, 2008

Utdanningsdirektoratet, formål for historiefaget, <http://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Formaal/>, lest 10.4.14

Utdanningsdirektoratet, Generell del av læreplanen, Publisert 21.12.2011, <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-meiningssokjande-mennesket/>, lest 15.5.14

Utdanningsdirektoratet, Grunnleggende ferdigheter, <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>, lest 15.5.14

Utdanningsdirektoratet, læreplan i historie, <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=161231&v=5&s=2&kmsid=132396>, lest 9.6.12

Utdanningsdirektoratet, Læreplan i historie VG3, <http://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemaal/Etter-Vg3-studieforberedende-utdanningsprogram/> lest 10.4.14 og 5.5.14

Utdanningsdirektoratet, Læreplan i norsk VG2 <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=1858830315&kmsn=1447280659>, lest 6.1.14

Utdanningsdirektoratet, Vurdering <http://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Vurdering/>, lest 6.5.14

Østerskov efterskole, <http://osterskov.dk/>, Lest 29.4.14

VEDLEGG:

VEDLEGG 1: EMPATIPRØVE I

Skriveoppgave torsdag 29. Mars.

Svar på begge oppgavene. Skriv for hånd. Du skal ikke bruke PC eller internett.

- 1) Du er en mann på 54 år og du befinner deg i København i 1723. Du har vokst opp i Københavns øvre samfunnslag og setter stor pris på å gå i teateret og se opera. Du er også svært glad i salmesang. Som person er du konservativ og du lever et dannet liv. Nå har du vært i det offentlige teateret Grønnegade og sett Ludvig Holbergs Erasmus Montanus. Hva synes du om stykket? Begrunn svaret ditt.
- 2) Du er en ung jente på 15 år og du befinner deg i Berlin i 1928. Du er tysk og har tyske foreldre. På skolen gjør du det godt og du har mange venner. En venninne ønsker at du blir med i Bund Deutscher Mädel, ungjentedelen av Hitlerjugend. Hvordan stiller du deg til det? Begrunn svaret ditt.

VEDLEGG 2: EMPATIPRØVE II

Skriveoppgave

Svar på begge oppgavene. Skriv for hånd. Du skal ikke bruke PC eller internett.

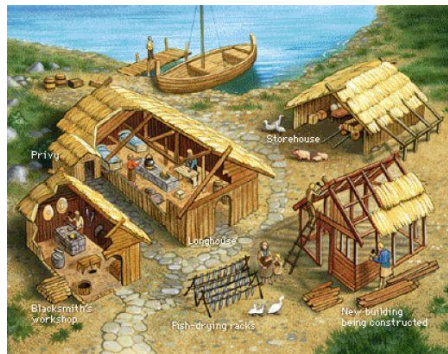
- 1) Du er en kvinne på 48 år og året er 1962. Du er bor i Oslo og er glad i klassisk musikk og norsk visesang. Du besøkte en venn som hadde et televisjonsapparat i går og der var Elvis Presley på skjermen. Han sang og danset. Hva synes du om dette? Likte du musikken og dansen? Hvorfor?
- 2) Du er en mann og fri bonde på Vestlandet og året er 1025. Du har en middels stor gård, flere barn og en håndfull treller. Du har sterk tilknytning til gudene og holder blot fire ganger i året, slik skikken er. Nå har ryktene om kristenkongen Olav nådd gården din og du vet at du må velge mellom å sloss eller å la deg døpe. Hva velger du? Hvordan vil du møte Olav? Hvorfor?

VEDLEGG 3: EMPATIPRØVE III

Empatitest 14.9.12

Du er en bonde på den norske vestlandskysten i år 932. Du har en middels stor gård med fire hus omkring et tun: hovedhuset der folk og dyr bodde, stabburet, smia og låven. Rundt husene var det innmark, der var det åker. Utenfor innmarka beitet dyra. Det var gjerder omkring innmarka slik at dyra ikke spiste opp det som vokste på åkrene. Du bor på gården sammen med kona di og barna deres, samt din gamle far.

I sommer har du vært med en høvding på vikingtokt til Irland. Der røvet dere treller og sølv. Trellene var mennesker dere tok til fange i Irland. Du kan velge om du vil ta ut fortjenesten din i en trell (slave) eller i sølv. Hva velger du? Drøft valget ditt. Ta hensyn til momentene under:



- A) Man visste hvor mange mennesker gården kunne holde i livet på et år med dårlig avling. Fordi det ikke fantes prevensjon, fikk man flere barn enn man kunne fostre opp
- B) . Derfor ble friske barn satt ut i skogen ved fødselen. Det var bedre å ta livet av friske barn enn å risikere at hele familien kunne sulte i hjel. Dersom gården fikk mer dyrket mark, ville det bety at man kunne fostre opp flere barn.
- C) Enhver gård var en selvforsynt enhet. Man kjøpte og solgte sjelden mat. Dette var det altfor dyrt og vanskelig å frakte. Dersom man sultet, kunne man søke hjelp hos ætta si (slekta). Det var ikke uvanlig at familier sultet i hjel ved uår.
- D) Sølv kunne brukes til å kjøpe smykker, for eksempel i form av fine kappespenner i sølv. Dette var statussymboler og kunne være fint å ha både som gave til kona og for bonden selv.
- E) Sølv kunne man også bruke til å kjøpe jordstykker. I nærheten av din gård lå det et fruktbart jordstykke der det ikke ble dyrket noe. Han som eide det bodde på en stor gård langt unna og hadde arvet jordstykket. Det var godt mulig at han ville selge det.
- F) En trell kunne gjøre det mulig å dyrke opp mer av utmarka på gården. Dette var tungt arbeid som krevde at man gravde opp røtter fra trær og flyttet på steiner. Treller var sin herres eiendom og herren stod ansvarlig for trellens handlinger, og han kunne straffe trellen eller betale bøter for han. Frie nordmenn kunne ikke gjøres til treller dersom de ikke stod i så mye gjeld at de havnet i gjeldsslaveri. Treller var vanlig handelsvare og betalingsmiddel. Treller ble ikke nødvendigvis dårlig behandlet. De skulle være i stand til å utføre et arbeide som sikret eierens rikdom.

VEDLEGG 4: EMPATIPRØVE IV

Empatitest 2.11.12

Du er en 15 år gammel gutt som bor i et lite tettsted nord i Norge i 1942. Du bor sammen med moren din. Den eldre broren din er sjømann og arbeider på et norsk skip som frakter forsyninger for engelskmennene. Du har ikke sett han siden krigen begynte. Faren din var fisker; for noen måneder siden ble båten han arbeidet på senket av allierte bombefly mens den lå ved et fiskemottak som produserte fiskeolje for tyskerne.

Familien din bor på en liten husmannsplass uten tilhørende jord. Huset er slitent, men leia er rimelig. Du synes det er fornedrende å bo så enkelt og misunner guttene på din alder som bor finere.

Du er en svært intelligent og smart gutt som gjorde det godt på skolen. Men skole koster penger og dere hadde ikke råd til at du kunne fortsette. Du har derfor fått deg en lærlingplass og du vil i løpet av fire år bli utdannet regnskapsassistent. Du var veldig heldig som fikk den lærlingplassen. Lærlinglønna er svært lav og kan på ingen måte forsørge deg og moren din, det er knapt nok lommepenger. Men fremtidsutsiktene som regnskapsassistent er gode og der er det en mulighet for å gjøre karriere. Likevel synes du det tar veldig lang tid. Det er tre år til du er ferdig. Du ønsker deg mer penger nå. Du er bitter over at du har så få muligheter i forhold til de andre fra klassen din på folkeskolen. Du var bedre enn de fleste på skolen, men likevel er det de som har penger som får gå videre på skole, ikke deg som har evnene.

Moren din sørger over tapet av mannen sin og bekymrer seg for broren din. Du føler et ansvar for henne og du er redd for at hun skal gli inn i en sinnssykdom.

Du føler at du må skaffe deg en bedre betalt jobb for å forsørge deg og moren din. Hvis ikke er det mulig dere må gå på fattigkassa og det er svært fornedrende og flaut. Du har gode sosiale egenskaper og tror du kan klare mange jobber bra.

Det er mulig å ta seg jobb som gårdsgutt, men da vil du ikke tjene stort bedre enn det du tjener nå. Alternativt kan du ta deg det som kalles for tyskerarbeid. Det vil si å jobbe for de norske firmaene som bygger festningsverk for den tyske okkupasjonsmakten. Dette er svært godt betalt og en svært trygg arbeidsmulighet.

Du kan også jobbe som fisker. Fiskere tjener godt i perioder med godt fiske. Men i de periodene jobber de også omtrent døgnet rundt. Arbeidet er mindre trygt enn tyskerarbeidet og du er redd det skal gjøre moren din mer bekymra enn nødvendig.

Hvilken jobb vil du ta, eller velger du å beholde lærlingplassen? Hvorfor velger du dette og hva er det med alternativene som gjør at du ikke velger disse? Hvordan ser du for deg fremtiden din? Drøft.

Svar med en sammenhengende tekst på mellom 300 og 800 ord

VEDLEGG 5: HARALD FRODE SKRAM, SØYLEN OG STIGEN

Harald Frode Skram

Søylen og stigen

En vei inn i vurderingsjungelen?

Vi har alle løpt 60-meter...



...og har fått forskjellige tider...

...for eksempel 8,9 sekunder...

Hvis vi tenker
60-meter- løping
som en
ferdighet...

...kan vi framstille
den som en
ferdighetssøyle...

...med tidsskalaen
i 4 nivåer



for eksempel:
Nivå 4 (best):
6,9 sek. - 0 sek

Nivå 3:
19 sek. - 7 sek.

Nivå 2:
59 sek. - 20 sek.

Nivå 1 (dårligst):
 ∞ - 1 min.

La oss ta prestasjonen 60-meter
på 8,9 sekunder og feste den på
Søylen.

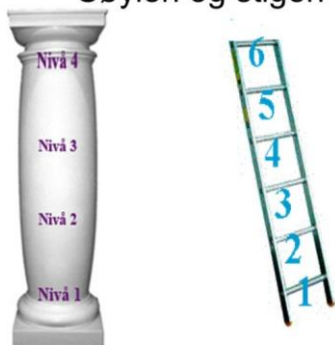
Er det en svak, middels eller god
prestasjon?

Foreløpig har vi en objektiv måling
av prestasjonen...

... nå skal vi foreta en bedømmelse av
prestasjonen, sette en karakter på den.
Da må vi trekke fram karakterstigen.



Søylen og stigen



For at dette skal bli rettferdig, må vi vite noe
om omstedighetene:

Hvis dette er en 8-årig jente – så er det en
meget god prestasjon. Altså karakteren 6.



Men hvis det er snakk om en 18-årig gutt, er
jeg ikke like imponert. Da blir karakteren
bare 4.



Og hvis personen er 63 år – da er det et
mirakel!



Evaluering -- karaktersetting

- Evaluering: Prestasjonen nivåbestemmes (relativt objektivt)
- Karaktersetting: Prestasjonen graderes (ut fra omstendighetene)
- Vi må ta omstendighetene i betraktning, når vi bedømmer elevprestasjoner gjennom skoleåret.
- Ved eksamen skal omstendighetene være de samme.

VEDLEGG 6: KOMPENDIUM TIL STORLAIVEN HØSTEN 2012

Kompendium

Skolelaiv

Høst 2012



Innholdsfortegnelse:

(Sidetallene er beregnet slik det ser ut på min mac. Jeg kan ikke love at de stemmer på din maskin.)

Introduksjon til laiven, s. 2

Ha-med-liste, s. 2

Regler, s. 3

Laivsted og ankomst, s. 4

Laivregler, s. 4

Kostymer, s. 8

Pengesystem, s. 11

Sted og tid i laiven, s. 11

Introduksjon til laiven

Det er mellomkrigstid og økonomiske nedgangstider i verden. I Oslo er klaseskillene store og arbeiderklassen samler seg i egne foreninger. Det er bare på tur i marka at folk fra de ulike klassene møtes. En helg i oktober 1934 skjer det mye på Nordmarkskapellet. Mange har tatt turen ut i marka, politiske spenninger og familiære intriger skaper uro på den ellers så fredelige plassen.

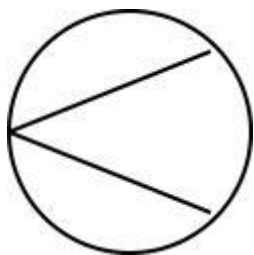
Ha-med-liste

Alle må ha med:

- Fottøy, et par til utebruk og et par til innebruk, husk at disse skal være nøytrale, gjerne i lær.
- Sovepose
- Toalettsaker, disse skal oppbevares i en pose som er merket slik at man forstår at dette er off-laiv-ting. Alt off-laiv som du trenger under laiven (linser, medisiner og lignende) legges i toalettsakposen.
- Kostyme, gjerne et par skift
- Undertøy: husk at dette ikke skal synes. Ha gjerne strømpeholdere i stedet for strømpebukser, for eksempel.

Off-laivposen skal merkes med dette tegnet:

- Dette er en utgådsrune:



Det kan tegnes på et hvitt stoff som du bretter rundt posen, eller på et ark eller stoffbit som du fester på toalettmappen med en sikkerhetsnål. Gjenstander merket med dette tegnet er ikke med i laiven. Det er ikke lov til å skjule in-laiv-ting i denne posen.

Dette kan dere ta med om dere har:

- * Personlige eiendeler til rollen din, som dagbok, sminke, kortstokk, en bok til å lese i (som er trykket før 1934).
- * Dersom mennene har ordentlige piper, kan de gjerne ta disse med og late som om de røyker.
- * Jeg anbefaler også å ta med en boks med småkaker eller mandler, det kan hende det blir lenge mellom måltidene og da er det greit å ha med seg litt ekstra. Husk at dette må se tidsriktig ut og være ting det var sannsynlig at man hadde i Norge i 1934.

Dersom det er noe du er usikker på om du kan ta med, spør du ☺

Regler

- Det er ikke lov til å ha med, benytte eller anskaffe alkohol eller andre former for rusmidler under hele laiven. Hvis vi finner ut at noen har brutt dette på en eller annen måte må vedkommende forlate laiven øyeblikkelig.
- Røyking må foretas ute, ikke inne på hytta.
- Repsekte laivstedet og plukk opp all søppel!
- Laivkniver skal godkjennes av arrangør. Det er svært få roller som skal ha en kniv med seg, så det skal sannsynligvis ikke din rolle.

Laivsted og ankomst

Laiven skal foregå på Nordmarkskapellet. Elevene går inn dit og er selv ansvarlige for å møte opp til riktig tid. Se kart på eget ark.

Kapellet ligger ca. 6 km fra Voksenkollen og Frognerseteren. Det går an å sykle helt inn til kapellet på fine grusveier. Det er 10 km fra Sognsvann, men mest oppoverbakke, så den veien er nok best på vei hjem. Fra Sørkedalen skole er det 4 km, for det meste blåmerket sti. Fra Tryvann er det 4 km på vei.

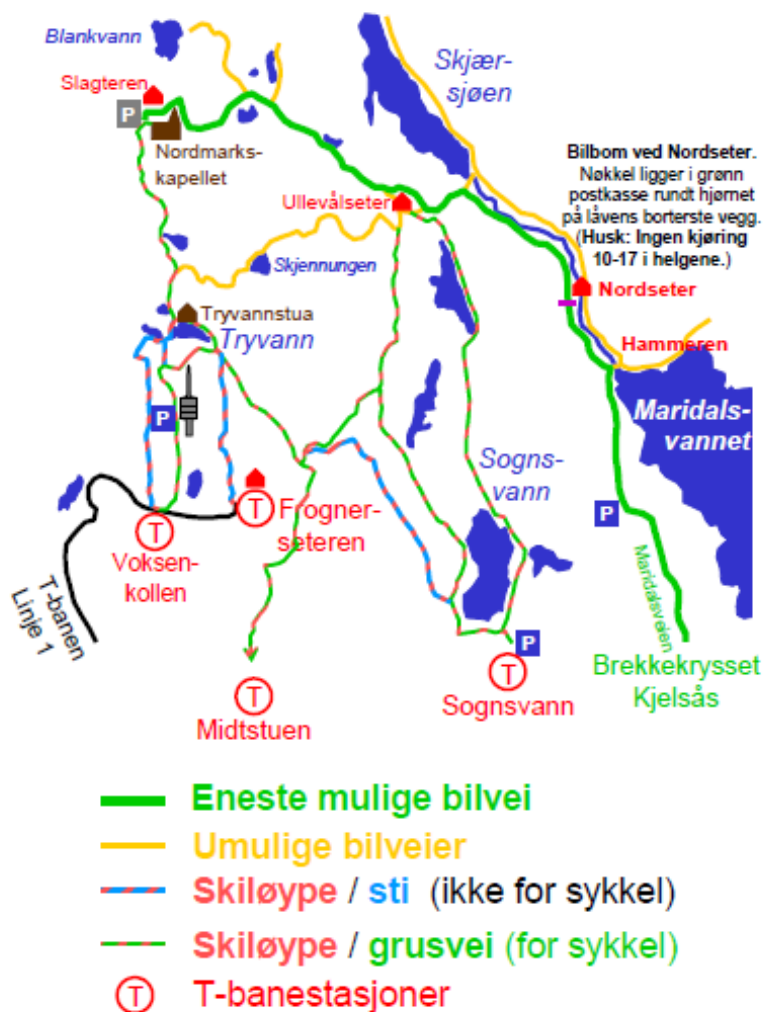
Ta banen til Frognerseteren og gå eller sykle gjerne i grupper inn til kapellet.

Oppmøte 19.00

Jeg anbefaler derfor disse t-banene:

- **De som skal gå tar banen 17.18 fra Majorstuen** (1. Frognerseteren) til Frognerseteren 17.48
- **De som skal sykle tar banen 17.48 fra Majorstuen** (1. Frognerseteren) til Frognerseteren 18.18

Veikart til Nordmarkskapellet



Laivregler

Off-laiv og in-laiv

Vi ønsker at alle spillere skal være in-laiv, i spill/i rolle, under hele laiven. Vi kommer til å slå hardt ned på all off-laiving. Dette er hvis du går ut av rollen din og begynner å snakke, gjøre ting som ditt virkelige

jeg. Vi vil at alle skal ha en god laiv, der man kan leve seg inn i rollene sine, og hvis personen ved siden av deg sitter og snakker om et radioprogram eller Paradise Hotel, er det ikke lett å leve seg inn i 1934. Hvis det oppstår noe problem under spillet, ber vi spilleren komme til arrangør og prate med en av oss. Det går an å finne en in-laiv unnskyldning til å prate med en arrangør på et sted der man ikke blir overhørt.

Hvis du får akutt behov for å gå ut av rollen din for en stund, ber vi deg om å gå til et sted der du ikke kan forstyrre noen i spill, og helst sier i fra til arrangør. Men vi vil helst se at det ikke er mye av dette.

Husk at det er forskjell på hva du vet off-laiv og hva du vet in-laiv.

Kanskje du har fått hørt noe av vennene dine før du begynte laiven, som rollen din ikke skal vite, eller du vet hva som kommer til å skje i fremtiden (krigen). Da må du passe på å spille som om du ikke vet det. Forsøk i størst mulig grad å unngå forvirring. Pass på at du ikke forteller andre spillere om ting i din rolle som de ikke skal vite før laivstart.

Kutt

Kutt brukes for å stanse spillet. Hvis du kommer i en situasjon du føler deg ukomfortabel med eller det skjer noe farlig, kan du bruke Kutt for å stoppe spillet rundt deg. Da roper du "KUTT" og alle som er i nærheten skal med en gang gå ut av rollene. Spillet starter ikke igjen før en arrangør har vært der og satt spillet i gang igjen (etter at situasjonen er snakket om, ting er oppkart og alle er enige om at de er klar til å spille igjen).

Men det er veldig viktig at Kutt ikke brukes for at man skal komme unna en situasjon du føler truende eller som er farlig for rollen din in-laiv. Da er det juks, og det vil vi ikke ha noe av.

Brems

Brems er noe du kan bruke for å si i fra at du synes ting begynner å gå litt for langt. Altså en mild versjon av Kutt. Hvis du for eksempel synes noen blir for innpåsliten, eller ting begynner å gå litt hardt for seg og lignende, kan du si "BREMS" og gjerne følge opp med hva du mener man skal bremse. Da skal spillet fortsette som før, men i en korrigert versjon.

Her er det også viktig at den ikke misbrukes, men den skal UANSETT følges opp hvis noen sier det.

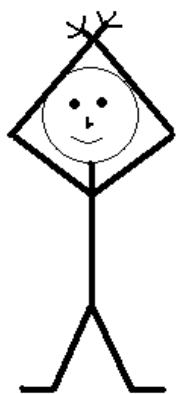
Hvite bånd og laken

Ting som er dekket med et hvitt laken eller har knyttet et hvitt bånd rundt, er ikke med i spillet. Vi kommer til å dekke til off-laiv ting med hvite laken og vi ønsker at folk ikke begynner å lete/se bak disse. Ting med hvitt bånd eller laken overser man når man er in-laiv og later som det ikke er der. Dett gjelder også hvis det er et menneske som går med et hvitt bånd rundt hodet.

Om det ligger hvite bånd på bakken, kan man ikke krysse dem.

Hvordan vise at man er off-laiv

Noen få ganger kan det hende at det er nødvendig at du må gå off-laiv. Da kan du vise dette med å legge hendene over hode i kryss, som vist på bildet her:

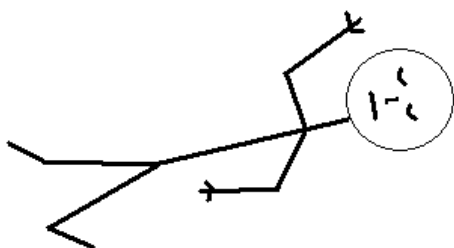


Akkurat som Kutt, og Brems, skal ikke dette brukes for å komme seg unna noe, men i situasjoner der det er helt nødvendig, f.eks etter at du har blitt drept.

Hvis man trenger å snakke med en arrangør, oppsøker man arrangøren i spill, og sier noe sånt som: "Jeg vil snakke med deg om standarden på rommene her." Eller man kan si "kunne jeg fått et ord med deg?" Hvis en spiller går off-laiv er han/hun ikke synlig for resten av spillerne in-laiv og skal ignoreres.

Død

Hvis du blir drept skal du ligge med hånda opp ved siden av hodet.



Når du er død, må du ligge der til noen finner deg. Hvis du ikke blir funnet (nå snakker vi at du faktisk må ligge der en stund, det holder ikke å ligge der i tre minutter før du mener at det er lenge) går du off-laiv til en arrangør og sier i fra hvor du er blitt drept så det kan ordnes slik at noen finner deg.

Etter at du er blitt funnet, og litt oppstyr har dødd ut, kommer en arrangør til å ta kontakt og du får en ny rolle. Og selvfølgelig vet du ingenting om hva din tidligere rolle visste!

Svimeslag

Hvis du skal svimeslå noen, må du komme bakfra på vedkommende, markere med et veldig lett slag på hodet til vedkommende (det er veldig viktig at det ikke er hardt bare veldig løst) og si "svimeslag". Personer som blir tatt svimeslag på, må falle om å ligge der til hun/han blir vekket eller det har gått 10 min.

Strupekutt

Du kan bli drept av strupekutt, og strupekutt MÅ utføres med en laivdolk, ikke en ekte kniv. Dersom du vil ha med deg en slik på laiven, skal du spørre arrangør om godkjenning. Det er svært få roller som har med seg en dolk, og det er lite sannsynlig at noen blir drept.

Når man strupekutter noen, skal man komme bakfra på vedkommende man skal strupekutte, og holde den laivkniven et godt stykke foran halsen på vedkommende og si "strupekutt". Det er viktig at man ikke holder "kniven" inntil halsen, fordi man da kan få brannså.

Spill:

- Laiv er rollespill. Man tar utgangspunkt i rollen sin og improviserer. Man er rollen sin så lenge laiven varer. For at laiven skal være morsom, gjelder det at alle deltakerne spiller masse og aksepterer andres innspill. Sier noen andre at «vi var jo så ofte på den åsen med epletreet» er du med en gang med på innspillet. Selvsagt har den andre rett! Morsomme laiver skapes av spillerne.

Kostymer

Alle må ordne kostyme selv, etter retningslinjene gitt i rollebeskrivelsen. Økonomien i Norge på 30-tallet var svært dårlig og dette kommer også frem i motebildet. Klærne er enkle, men tekkelige.



Menn:



Menn gikk i dress eller arbeidsantrekk. På bildet under sitter lærerne på byggfagslinja i et møte, i dress! På hyttetur kan menn gjerne gå i skjorte, slips og ullgenser, nikkers eller enkle bukser (ikke jeans). Hårmoten var stilren, med sideskill og vannkjemmet hår. Ute gikk alle med hatt, sixpence eller lue. Det var gjerne slik at løpegutter og unge menn gikk med sixpence mens voksne menn gikk med hatt. I marka kan det være like naturlig med en lue. Husk at alle menn tar av seg hatten inne.



Damer:



Damer gikk i skjørt og bluse, eller kjole. De hadde gjerne et tørkle på hodet utendørs og varme strømper. Hårnoten var kort og enkel. Kjoler og skjørt hadde lite sving, var smale og rakk til omkring kneet. På tur går jentene selvsagt også i kjoler og skjørt, gjerne med en ullgenser over. Ha en stilren hatt eller et tørkle rundt hodet ute. Husk at jenter kan ha på hodeplagget inne (i motsetning til guttene).



Pengesystem

Dere vil få delt ut penger som dere skal bruke i laiven. Dette vil være tullepenger som representerer kroner og øre. Krona hadde langt større verdi da og man fikk kjøpt mye for noen øre.

Sted og tid i laiven

*Vi befinner oss på Nordmarkskapellet i Oslo i 1934. Dette er en tid da nåtida og fremtida er langt viktigere enn fortida. Man var en del av den "moderne" tiden. Samfunnet gjennomgikk store endringer og da ble fortida mindre relevant.*¹²⁶

Politikk

Høyre

Partiet Høyre ble stiftet i 1884 og er et konservativt høyreorientert parti.¹²⁷ Under stortingsvalget høsten 1933 mistet Høyre 11 av stortingsmandatene sine og står igjen med 30.¹²⁸ Høyre gikk sterkt tilbake under kommunevalget i Oslo høsten 1934.¹²⁹

Venstre

"Partiet befant seg i en sentrumsposisjon i partisystemet. Det var ikke så sterkt klasseforankret som de andre partiene, det var ikke så konservativt som Høyre og Bondepartiet, men det stod samtidig langt fra Arbeiderpartiets revolusjonære radikalisme."¹³⁰

¹²⁶ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 106

¹²⁷ Snl.no, <http://snl.no/H%C3%B8yre> (05.09.2012)

¹²⁸ Thuesen, *Norges historie i årstall*, 321

¹²⁹ Thuesen, *Norges historie i årstall*, 323

¹³⁰ Snl.no, <http://snl.no/Venstre/norsk%20parti> (05.09.2012)

Kommentert [MSA1]: Burde jeg få til at fotnotene starter på 1 her? Hvordan?

Under stortingsvalget høsten 1933 gikk Venstre tilbake fra 33 til 24 mandater på Stortinget.¹³¹ Statsministeren i 1934 er fra partiet Venstre.

Kristelig Folkeparti og Samlingspartiet

Kristelig Folkeparti ble stiftet i September 1933 på grunn av interne stridigheter i Hordaland Venstre, Nils Lavik, leder for Indremisjonen på Vestlandet, blir leder for partiet.¹³²

Under stortingsvalget høsten 1933 gikk Bondepartiet tilbake fra 25 til 23 mandater på Stortinget. Kristelig Folkeparti og Samlingspartiet fikk en representant hver.¹³³

Bondepartiet

Bondepartiet hadde hatt statsministeren i perioden før valget i 1933.¹³⁴ De var et stort borgerlig parti som i hovedsak støttet bøndene, men generelt var konservative politisk.

“Partiet hadde regjeringsmakten i kriseårene 1931–33. Det var lenge det mest antisosialistiske av de store borgerlige partiene og var i begynnelsen av 1930-årene ikke uvillig til samarbeid med høyre-radikale bevegelser som Nasjonal Samling.”¹³⁵

Etter valget i 1933 merket bondepartiet seg at arbeiderpartiet var sterke og at de hadde lagt an en mindre revolusjonær tone, dette gjorde dem mer interessante som samarbeidspartnere.¹³⁶

Arbeiderpartiet

Det norske Arbeiderparti var et revolusjonært parti som på starten av 1900-tallet ønsket en kommunistisk revolusjon i Norge. Partiet samarbeidet tett med fagforeningene og hadde også egne arbeiderforeninger som f.eks. arbeiderungdommen.¹³⁷ Under stortingsvalget høsten 1933 gikk arbeiderpartiet sterkt frem og fikk 69 mandater i stortingsgruppen. Arbeiderpartiet gikk også kraftig frem i kommunevalget i Oslo høsten 1934, på bekostning av Høyre.¹³⁸

Krisepolitikken til partiet hadde slagordet ”Hele folket i arbeid” og dette slagordet var svært populært.¹³⁹

“Under inntrykket av den økonomiske krisen og fascismens fremvekst la Arbeiderpartiet i første halvdel av 1930-årene om sin politikk for godt fra en revolusjonær til en reformistisk linje. Partiet viste vilje til å bekjempe krisen innenfor rammen av en kapitalistisk samfunnsorden og godta det parlamentariske demokrati.”¹⁴⁰

Ledelsen i arbeiderbevegelsen var sterkt engasjert i friluftsliv. ”Einar Gerhardsen, Oscar Torp, Haakon Lie, Konrad Nordahl, Martin Tranmæl og Kyrre Grepp var alle ivrige friluftsfolk, som bevisst integrerte disse verdiene i egne liv ved å skaffe seg hytter, erobre påskefjellet på ski og gå lange turer i skog og fjell.”¹⁴¹

Les mer om arbeiderpartiet og klassekampen i læreboka s. 205-207.

¹³¹ Thuesen, *Norges historie i årstall*, 321

¹³² Thuesen, *Norges historie i årstall*, 321

¹³³ Thuesen, *Norges historie i årstall*, 321

¹³⁴ Libæk et al., *Historie* vg 3, 203

¹³⁵ Store Norske Leksikon, <http://snl.no/Senterpartiet>, 05.09.2012

¹³⁶ Libæk et al., *Historie* vg 3, 205

¹³⁷ Store Norske Leksikon, <http://snl.no/Arbeiderpartiet>, 05.09.2012

¹³⁸ Thuesen, *Norges historie i årstall*, 323

¹³⁹ Thuesen, *Norges historie i årstall*, 321

¹⁴⁰ Store Norske Leksikon, <http://snl.no/Arbeiderpartiet>, 05.09.2012

¹⁴¹ Moland, *Historien om Nordmarka*, 118

NKP

Norsk kommunistisk parti ble dannet av en utbrytergruppe fra Det norske Arbeiderparti i 1923. De valgte å bryte ut fordi flertallet på landsmøtet i arbeiderpartiet ikke ville fortsette å være med i Komintern.¹⁴²

“Organisasjonsmessig kom NKP til å utgjøre den norske seksjon av Komintern og fulgte dens paroler nøye. NKP fikk fra starten 13 stortingsrepresentanter, som brøt ut av Arbeiderpartiet. Ved stortingsvalget 1924 ble bare seks av disse gjenvalgt, og ved valget 1927 gikk tallet ytterligere ned til tre, hvorav to vendte tilbake til Arbeiderpartiet i løpet av perioden.”¹⁴³

NS

Nasjonal Samling ble stiftet 16. mai 1933 med Vidkun Quisling som drivkraft og formann. Partiet hadde flere fascistiske trekk.¹⁴⁴ “Partiet hyllet tanken om den overlegne «nordiske rase», og samlet opp en rekke av krisetidens misnøyereaksjoner mot parlamentarismen og mot demokratiet mer allment.”¹⁴⁵

22. september 1933 holdt Nasjonal Samling et møte på Grünerløkka i Oslo og det ble voldsomme demonstrasjoner.¹⁴⁶ Under stortingsvalget høsten 1933 fikk ikke Nasjonal Samling noen representanter på Stortinget.¹⁴⁷

5. mars 1934 la Vidkun Quisling frem Nasjonal Samlings nye partiprogram under et møte på Notodden. Dette hadde klare fellestrekk med Adolf Hitlers politikk.¹⁴⁸

Les mer om Quisling og NS i læreboka s. 203-205

Politiske hendelser

- Statsministeren i Norge i 1934 var Johan Ludwig Mowinckel (Venstre). Han ble statsminister våren 1933 etter at Regjeringen Hundseid gikk av på grunn av den økonomiske politikken med forslag om innstramninger og omsetningsskatt.¹⁴⁹ Jens Hundseid (Bondepartiet) hadde vært statsminister siden våren 1932 da den forrige statsministeren døde av blodpropp.¹⁵⁰
- I 1921 ble alderen for stemmerett senket fra 25 til 23 år.¹⁵¹
- Den 17. april 1934 malte en nazibande hakekors på den jødiske synagogen i Oslo.¹⁵²
- Den 28. juli 1934 sendte flere fremtredende nordmenn en appell til Adolf Hitler om å frigi tyskere som satt i konsentrasjonsleir.¹⁵³
- Den 10. august 1934 ble det åpnet en fredskongress i Oslo. I åpningstalen advarte statsminister Mowinckel om faren for en ny verdenskrig.¹⁵⁴
- Det var mange i Norge som mente at Grønland var en del av Norge og det ble gjort forsøk på å ta Grønland tilbake. Men den 5. april 1933 ble den norske okkupasjonen av Øst-Grønland dømt for å være rettsstridig av Den internasjonale domstol i Haag.¹⁵⁵ Det var noen norske fangstfolk som i Kong Haakons navn hadde okkupert et område på Øst-Grønland og kalt det

¹⁴² Store Norske Leksikon, http://snl.no/Norges_Kommunistiske_Partiet, 05.09.2012

¹⁴³ Store Norske Leksikon, http://snl.no/Norges_Kommunistiske_Partiet, 05.09.2012

¹⁴⁴ Thuesen, *Norges historie i årstall*, 321

¹⁴⁵ Store Norske Leksikon, http://snl.no/Nasjonal_Samling, 05.09.2012

¹⁴⁶ Thuesen, *Norges historie i årstall*, 321

¹⁴⁷ Thuesen, *Norges historie i årstall*, 322

¹⁴⁸ Thuesen, *Norges historie i årstall*, 322

¹⁴⁹ Thuesen, *Norges historie i årstall*, 320

¹⁵⁰ Thuesen, *Norges historie i årstall*, 319

¹⁵¹ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 114

¹⁵² Thuesen, *Norges historie i årstall*, 322

¹⁵³ Thuesen, *Norges historie i årstall*, 322

¹⁵⁴ Thuesen, *Norges historie i årstall*, 323

¹⁵⁵ Thuesen, *Norges historie i årstall*, 320

Eirik Raudes land i 1931. Bondeparti-regjeringen valgte å støtte okkupasjonen.¹⁵⁶ Les mer om norsk ishavsimperialisme i læreboka s. 200.

Arbeid

NB: ordet *jobb* var ikke i bruk som i dag og man snakket om ”å dra på arbeid” og ”å skaffe seg arbeid”, gjerne med slang blant arbeiderne: ”arbe”. Ordet jobb brukes om ”jobbetida” da folk spekulerte vilt i aksjer like etter verdenskrigen.¹⁵⁷

Etter første verdenskrig hadde kroneverdien sunket kraftig. Norske politikere bestemte seg for at de ønsket å få krona tilbake til den verdien den hadde før første verdenskrig og på 20-tallet gjennomførte de derfor paripolitikken. Dette førte til økonomiske problemer, særlig for bøndene.¹⁵⁸ Les mer om paripolitikken i læreboka s. 201.

Virkningene av den økonomiske krisen i USA kom til Norge i 1931. Dette førte til arbeidsledighet.¹⁵⁹

På tjuetallet var de fleste arbeiderne under 30 år gamle. På grunn av krisene, mistet de yngste arbeiderne jobbene sine og ble arbeidsledige.¹⁶⁰ Kvinner og ungdommer var de som fikk størst problemer på arbeidsmarkedet. De ble regnet som forsørget dersom faren eller ektemannen hadde arbeid.¹⁶¹

De åpne klassekampene i arbeidslivet ble avsluttet med den mest omfattende konflikten i norsk historie. I storlockouten fra februar til august 1931 gikk 7,5 millioner arbeidsdager tapt og 60 000 arbeidere var utelukket.¹⁶²

Menstadslaget var en av de mest dramatiske hendelsene i norsk arbeidsliv.

Under Lockouten hadde en gruppe laste- og lossearbeidere på spesialkontrakt med Norsk Hydro fortsatt arbeidet ved utskipningsstedet Menstad i fjorden mellom Skien og Porsgrunn. Kontrakten var kommet i stand for å skjerme bedriften i en arbeidskonflikt, og fagbevegelsen så arbeidet som streikebryteri, selv om det foregikk innenfor norsk lov. Lokal konkurranse mellom arbeiderpartifolk og kommunister, press fra Hydro og mobilisering av politi utenbys fra trappet opp konflikten. Den 8. Juni tørnet demonstranter og politi sammen i et masseslagsmål med vannslanger, køller og steinkasting – blodig, men ikke dødelig, og det var over på fem minutter. Statspolitiet, et kompani fra Garden som var ”silt” for ”revolusjonære”, og fire marinefartøyer ble sendt til Menstad. I samtiden het det at forsvarsminister Vidkun Quisling stod bak.¹⁶³

Etter Menstadslaget avskaffet Hydro kontraktsystemet. Kommunistene i området tapte sin tidligere styrke og den moderate fagbevegelsen styrket sin stilling.¹⁶⁴

Etter dette ble det utviklet en slags gjensidig respekt mellom fagforeningene og arbeidsgiverforeningene. De innså begge at de kom lengst gjennom samarbeid og forhandlinger.¹⁶⁵

Les mer om hvordan den økonomiske krisen påvirket Norge i læreboka s. 202-203.

Samfunn

¹⁵⁶ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 159

¹⁵⁷ Store Norske Leksikon, <http://snl.no/jobbetiden>, 27.9.2012

¹⁵⁸ Libæk et al., *Historie* vg 3, 201

¹⁵⁹ Libæk et al., *Historie* vg 3, 202-203

¹⁶⁰ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 127

¹⁶¹ Libæk et al., *Historie* vg 3, 203

¹⁶² Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 184

¹⁶³ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 185

¹⁶⁴ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 185

¹⁶⁵ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 184-185

Klassesamfunn

Samfunnet var først og fremst delt inn i tre grupper: bønder, arbeidere og borgerskap. Industriarbeiderne tjente i gjennomsnitt mer enn bøndene. Levekårene for industriarbeiderne ble bedre i mellomkrigstiden.¹⁶⁶ Borgerskapet bestod av selvstendig næringsdrivende, folk i "frie yrker" og ansatte i privat og offentlig tjeneste. De aller rikeste var skipsrederne. I mellomkrigstiden vokste middelklassen og gjennom utdanning var det flere som gikk et lite trinn opp i klassesamfunnet, en arbeiderdatter kunne for eksempel bli kontorist om hun arbeidet hardt.¹⁶⁷

Arbeiderbevegelsen

Arbeiderbevegelsen opprettet egne lag og foreninger, blant annet Arbeidernes Idrettsforbund.¹⁶⁸ Men friluftsområdene ble ingen arbeiderpolitisk kamparena på samme måte som idrettsbanene ble det.¹⁶⁹

Arbeiderbevegelsen var preget av en selvpålagt moral. "Bevegelsen var skapt av en opplyst egeninteresse, i erkjennelse av at solidaritet betydde felles fiende."¹⁷⁰

Den norske arbeiderbevegelsen støttet også arbeiderbevegelsen i andre land og når tyske intellektuelle flyktet fra Tyskland i 1933, ble disse mottatt av norsk arbeiderbevegelse som skaffet oppholdstillatelse, drev illegal dekning av folk, hjalp til økonomisk og til en viss grad også hjalp til med å skaffe folk arbeid. Blant disse flyktningene var Willy Brandt, Max Tau og Rolf Nesch.¹⁷¹

Les mer om arbeiderbevegelsen i læreboka s. 196-199.

Kjønnsroller

I mellomkrigstiden hadde man en slags oppfatning av hva som var "naturlig" for de to kjønn.¹⁷² Kvinner var omsorgsfulle og moderlige, og ble ansett som svakere. Hverdagen til kvinnene var preget av at de hadde ansvaret for matlaging, oppfostring av barn, husvask og klesvask. Kvinnens rolle ble styrt av familien.¹⁷³ Rikere familier hadde råd til hushjelp og da ble kvinnen friere til å bruke tid utenfor hjemmet.¹⁷⁴

"I 1927 skrev *Arbeiderbladet*, noe overdrevet, at elektriske komfyrer, ovner, strykejern, krølltangvarmere, kokeplater, støvsugere, varmtvannsholdere findes rundt i alle hjem."¹⁷⁵ Det var altså noen som hadde elektriske hjelpemidler i hjemmene, men dette var nok forbeholdt de øvre samfunnslag.

Det ble dannet husmororganisasjoner, for eksempel Hjemmenes Vel, som arbeidet for å styrke husmorrollen. Kvinnebevegelsen insisterte på at kvinnene burde ha eget lønnsarbeid. Husmororganisasjonene ville øke husmødrenes status gjennom å gjøre husmorrollen til et fag.¹⁷⁶ Dermed var det to ulike retninger innenfor interesseorganisasjonene for kvinner. Mens husmorforeningene ville styrke kvinnens særstilling som kvinne, ville kvinnebevegelsen at kvinnene skulle få de samme rettighetene som menn.

¹⁶⁶ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 106

¹⁶⁷ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 111-113

¹⁶⁸ Moland, *Historien om Nordmarka*, 117

¹⁶⁹ Moland, *Historien om Nordmarka*, 118

¹⁷⁰ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 133

¹⁷¹ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 163

¹⁷² Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 121

¹⁷³ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 116

¹⁷⁴ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 116

¹⁷⁵ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 116

¹⁷⁶ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 117

Yrkesaktive kvinner arbeidet som guvernanter, sykepleiersker, telegrafistinner eller lærerinner. Det fantes også et fåtall kvinnelige akademikere. Andelen kvinner i disse yrkene toppet seg rundt 1921 for så å synke. Etter 1921 kom det flere lavere funksjonærstillinger for kvinner: assistenter i departementer og offentlige etater, sykegymnaster, butikksekseditører, stenografer, kontordamer, ”telefonider” og ”trikiner”, kallenavn på dem som arbeidet på telefonsentraler eller som trikkekonduktører.¹⁷⁷ På 30-tallet begynte man å dyrke den hjemmевærende kvinnen.¹⁷⁸

Det var store lønnsforskjeller kjønnene i mellom. Mannlige lærere i byskolen tjente omkring 50% mer enn kvinnelige lærere.¹⁷⁹ ”I følge samtidens oppfatning skulle menn kunne forsørge, kvinner kunne bli forsørget.”¹⁸⁰

Abort var forbudt og det var et tema det var debatt om, og under en abortdebatt 24. juli 1934 ble det lagt frem tall fra en undersøkelse som viste at det ble foretatt omkring 12 000 ulovlige aborter i Norge hvert år.¹⁸¹

Rundt 1920 kom det lover om at hustru og mann hadde like mye ansvar for å forsørge familien og skulle være likestilte i ekteskapet.¹⁸² I 1923 kom det en navnelov som lovfestet at kvinnen skulle ta mannens navn når de giftet seg. Tidligere hadde dette vært vanlig, men ikke lovfestet.¹⁸³

Les mer om kjønnsroller og likestilling i læreboka s. 208.

Rasisme

Hverdagsrasisme var svært utbredt i mellomkrigstiden og det å være rasistisk, ble ikke sett på som galt på samme måte som i dag.

Den norske antisemittismen hadde vekslende forestillinger om jødene. Under første verdenskrig skapte politiet et bilde av ”den kriminelle jøden”. I mellomkrigstiden ble dette bildet avløst av etterretningstjenestens farlige ”bolsjevik-jøde.”¹⁸⁴

De tyske jødeforfølgelsene på 30-tallet førte til at det kom noen få jøder til Norge. Aftenposten skrev i en lederartikkel i april 1933 at ”vi bør forstå tyskernes aksjoner mot jødene” og at de i Norge måtte møtes ”med germansk dyktighet og med forsterket årvåkenhet.”¹⁸⁵

Les om rasisme i det norske samfunnet i læreboka s. 209-211

Seksualitet

I forhold til tidligere, ble seksualiteten friere. Man begynte å vise mer kropp og det kom badedrakter som var mer avslørende enn før.¹⁸⁶ Men uønsket graviditet kunne være et stort problem, særlig for jenter i arbeiderklassen og ungpikeromanene advarte jentene mot å falle for heltens sjarm.¹⁸⁷

For mange barnefødsler var et problem i arbeiderfamilier som hadde dårlig råd. Prevensjon fantes, men var omdiskutert fordi det kunne føre til at flere hadde sex utenom ekteskapet.¹⁸⁸ Det var flere som valgte å være avholdne seksuelt også blant gifte par, fordi de ikke hadde råd til å få barn. Abort var

¹⁷⁷ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 119

¹⁷⁸ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 121

¹⁷⁹ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 107-108

¹⁸⁰ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 108

¹⁸¹ Thuesen, *Norges historie i årstall*, 322

¹⁸² Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 117

¹⁸³ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 117

¹⁸⁴ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 163

¹⁸⁵ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 163

¹⁸⁶ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 112-115

¹⁸⁷ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 115

¹⁸⁸ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 125-126

forbudt dersom det ikke var alvorlig fare for kvinnens liv og helse. Kvinnene kunne straffes med fengsel på opptil tre år for å ta abort og den som fordrev fosteret kunne straffes med seks år i fengsel eller livstid dersom kvinnen døde som følge av inngrepet.¹⁸⁹

I mellomkrigstiden var homofili et tema som var i ferd med å bli offentlig omtalt. Men det ble ansett som sykkelig og lege i Trondheim Ingeborg Aas anbefalte i 1931 kastrasjon eller innplantning av ”friskt kjønnskjertelmateriale” som kur. Dette ble foretatt på Ullevål sykehus.¹⁹⁰

Transport

På begynnelsen av 1900-tallet ble det langt lettere for folk å komme seg rundt i Norge, og 1920 hadde Norge 550 jernbanestasjoner.¹⁹¹ Det gikk fra å være 972 biler i Norge i 1913, til å være 66 079 biler i Norge i 1934.¹⁹² Før første verdenskrig var bilen bare et statussymbol for de rike, men etter krigen ble det vanligere med biler, spesielt lastebiler og rutebiler.¹⁹³

Den tiende oktober 1934 ble Sognsvannsbanen i Oslo innviet.¹⁹⁴

Frivillige organisasjoner og lag

Våren 1933 ble ”Norges leidangs lag” stiftet. Laget skulle drive frivillig militærutdanning.¹⁹⁵

Høsten 1933 ble Framfylkingen, arbeiderbevegelsens barneorganisasjon, opprettet som et alternativ til speiderbevegelsen fordi denne ble oppfattet som ”borgerlig” innen arbeiderbevegelsen.¹⁹⁶

Les om arbeiderorganisasjoner i læreboka s. 198.

Det ble også dannet foreninger på borgerlig side og disse hadde som mål å bekjempe arbeiderbevegelsen og revolusjonen. Foreninger som *Samfundsvernet* og *Fedrelandslaget* ble stiftet på 20-tallet.¹⁹⁷ Les mer om de borgerlige foreningene i læreboka s. 201.

Populærkultur

Kongehuset

Det var Kong Haakon VII som var konge av Norge i 1934.¹⁹⁸ Det fantes ikke mange kjendiser i Norge i mellomkrigstiden og kongehuset var dermed blant de få kjendisene mange dyrket.

Sonja Henie

Sonja Henie var en annen kjendis i det norske mellomkrigstidssamfunnet. Hun var verdensmester i kunstløp.¹⁹⁹

Litteratur

¹⁸⁹ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 126

¹⁹⁰ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 115

¹⁹¹ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 104

¹⁹² Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 104

¹⁹³ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 105

¹⁹⁴ Thuesen, *Norges historie i årstall*, 323

¹⁹⁵ Thuesen, *Norges historie i årstall*, 320

¹⁹⁶ Thuesen, *Norges historie i årstall*, 322

¹⁹⁷ Libæk et al., *Historie* vg 3, 201

¹⁹⁸ Kongehusets nettsider, http://www.kongehuset.no/c26970/seksjonstekst_person/vis.html?tid=27612, 27.9.2012

¹⁹⁹ Store Norske Leksikon, http://snl.no/Sonja_Henie, 27.09.2012

I 1925 gjorde Sigrid Undset stor suksess med *Kristin Lavransdatter* som handlet om temaer mange var opptatt av: spenningen mellom kjærlighet, seksualitet og selvrealisering og ekteskapet som plikt.²⁰⁰

Ronald Fangen var en kjent og omdiskutert forfatter som skrev samfunnsaktuelle bøker. Boken *Duel* fra 1933 var omdiskutert.²⁰¹

Polarhelter/oppdagere: Nansen, Amundsen, Heyerdahl

Fridtjof Nansen (1861-1930) var en norsk forsker som var kjent for å ha gått på ski over Grønland i 1888. Nansen var fra 1920 til 1930 Norges representant i Folkeforbundet (tidlig versjon av FN) der han arbeidet spesielt med flyktninger. Han fikk Nobels fredspris i 1922.²⁰² Polarheltene var også idoler i mellomkrigstiden.

Les om Nansen og Amundsen i læreboka s. 201 og 205

Kino

Det kom fast kinematograf til Oslo i 1904. Der viste de nyhetskutt og melodramaer, men også norske filmer.²⁰³

Radio

I 1933 ble flere private kringkastingsselskaper samlet i Norsk Rikskringkasting.²⁰⁴ Det var ikke alle som hadde råd til å ha radio.

Religion

I mellomkrigstiden ble folk mer verdsliggjort, kirken betydde ikke så mye for folk som den hadde gjort før.²⁰⁵

Den kristelige studentbevegelsen ble splittet i 1924. De liberale bykristne fortsatte da i Norges Kristelige Studentforbund. Disse støttet den omstridte, nesten allmennreligiøse og humanistiske teologen Kristian Schjelderup som formann. De ortodokse dannet det som ble Norges Kristelige student- og skoleungdomslag med professor Ole Hallesby ved Menighetsfakultetet som leder. "Han fremholdt en streng, straffende Gud og betonte vekkelser, omvendelse og pietistisk fromhet."²⁰⁶ Det er denne siste gruppa som driver Nordmarkskapellet.²⁰⁷

Nordmarkskapellet ble innviet 2. april 1933. Det ble tegnet av Norges første kvinnelige arkitekt, Kathinka Lexow. Kapellet ble bygget på dugnad.²⁰⁸

Friluftsliv

På 30-tallet hadde alle fått litt ferie og åttetimers arbeidsdag var innført. Dette førte til at folk hadde fritid. Man begynte blant annet å dra på helgeturer etter jobb på lørdag og fram til mandag morgen før jobb.²⁰⁹

²⁰⁰ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 119

²⁰¹ Store Norske Leksikon, http://snl.no/nbl_biografi/Ronald_Fangen/utdypning, 27.09.2012

²⁰² Store Norske Leksikon, http://snl.no/Fridtjof_Nansen, 20.09.2012

²⁰³ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 137

²⁰⁴ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 105

²⁰⁵ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 119

²⁰⁶ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 147

²⁰⁷ Oslo Kristelige Studenterlag, <http://www.oksl.no/hvem/>, 19.9.2012

²⁰⁸ Nordmarkskapellets hjemmeside, <http://nordmarkskapellet.no/?artx=46>, 19.9.2012

²⁰⁹ Kjeldstadli, *Et splittet samfunn*, 136-137

I 1919 ble det innført åtte timers normalarbeidsdag og dette gjorde at flere fikk muligheten til å bruke marka oftere.²¹⁰

Marka og Løvenskiold

Oslo kommune hadde på begynnelsen av 1900-tallet kjøpt skog fra skogseierne i Nordmarka.²¹¹ En av de største skogseierne var og er familien Løvenskiold. Det var ikke lov for andre enn Løvenskiold å jakte og han forsøkte også å hindre andre i å fiske i marka.²¹² I 1934 døde Harald Løvenskiold og hans sønn, Carl Otto Løvenskiold, overtok som eier.²¹³

²¹⁰ Moland, *Historien om Nordmarka*, 120

²¹¹ Moland, *Historien om Nordmarka*, 123

²¹² Moland, *Historien om Nordmarka*, 127

²¹³ Moland, *Historien om Nordmarka*, 129

LITTERATUR:

Kjelstadli, Knut: Et splittet samfunn: 1905-35, i Helle, Knut (red.); Kjelstadli, Knut; Lange, Even og Sogner, Sølvi: Aschehoughs Norgeshistorie, Aschehough, Oslo, 1994

Kongehusets hjemmeside

Libæk, Ivar; Stenersen, Øyvind; Seen, Asle og Aastad, Svein A.: Historie vg 3: Fra 1700-tallet til i dag, Oslo: Cappelen 2008

Moland, Tallak: Historien om Nordmarka: gjennom de siste 200 år, Oslo: Christiania forlag, 2006

Nordmarkskapellets hjemmeside

Oslo Kristelige Studenterlags hjemmeside

Store Norske Leksikon, nettutgaven

Thuesen, Nils Petter: Norges Historie i årstall: Fra 100 000 f.kr. til i dag, 3. Utg. Oslo 2004

VEDLEGG 7: ROLLEBESKRIVELSE JOHAN OLSEN, STORLAIV HØSTEN 2012:

Johan Olsen

Spiller: Ali

Arbeidsledig løsarbeider.

Du drar til Nordmarkskapellet sammen med din datter Harriet.

Du er far til to jenter og to gutter. Den andre datteren din er hjemme og rydder, en sønn er i militæret og en er på sjøen. Du hadde en datter til, men hun døde som barn. Dette tynger deg. Kona di arbeider som hushjelp og forsørger familien. Du mener at det er svært viktig å ta en skål for din døde datter hver dag.

Du sliter med å få deg en fast jobb. Det er få jobber tilgjengelig og jødene og kvinnene tar de jobbene som tilhører menn! Dette gjør deg veldig sint og situasjonen din er fortvilet. Derfor drikker du en del og du drikker bort de pengene du får tak i. Det er tross alt viktig å nyte livet som best man kan.

Du mener at Nasjonal Samling er et bra parti som har veldig mye rett. De sier at jødene har skyld i problemene og dette mener du er rett.

Når du har litt penger, spanderer du gjerne på dem du drikker sammen med. Dette skjedde en dag du sto i suppekø. Da møtte du Nils Baardsen og Erling Knudsen. Dere tok en dram sammen etterpå. Du spanderte og de skylder deg enten penger eller alkohol.

Dere er på Nordmarkskapellet for å sanke mat til familien. Du har tidligere bedrevet tjuvfiske og krypskytteri. Nå skal du få datteren din til å sanke sopp, bær og røtter dere kan spise. Selv har du tanker om kanskje å tjuvfiske litt. Eller møte mennesker du kan få en jobb hos. Du tar gjerne oppvask på hytta for å få sprit. Du har heller ingen ting i mot å snylte på dem som har mer enn nok.

Personlighetstrekk:

- Jovial
- Løsningsorientert
- Trivelig

Plott:

- Sørge for at Baardsen og Knudsen gir deg det du skylder dem
- Hjelp til på kjøkkenet for å få sprit
- Skaffe penger eller mat
- Vise støtte til Nasjonal samling

VEDLEGG 8: ROLLEBESKRIVELSE HARTVIG ABRAHAM NILSEN, STORLAIV 2012:

Hartvig Abraham Nilsen

Spiller: Per

Høvleriarbeider

Du reiser til Nordmarkskapellet sammen med din kone Olea Judith og deres sønn Peder August. Din kone arbeider som syerske. Dere arbeider hardt begge to for at sønnen deres skal få studere. Han studerer ved Menighetsfakultetet. Dere er en arbeiderfamilie og både du og din kone kommer fra arbeiderfamilier.

Dere er en svært kristen familie og dere tar Bibelen alvorlig. Dere er avholds og unngår alt som er syndig. På Nordmarkskapellet møter du arbeidsledige Johan Olsen og han ønsker du å frelse. Han må slutte å drikke dersom han skal få seg arbeid.

Du har ikke alltid vært like trofast mot din kone. Hun er en bister kone og noen ganger har livet med elskerinnene vært bedre. Du føler stor skyld for dette og forsøker å leve så kristent du kan for å veie opp. Ingen av elskerinnene dine har noen sinne blitt gravide og du begynner å mistenke at du er infertil. Er sønnen din virkelig din sønn? Han ligner ikke spesielt på deg.

Din kusine heter Karen Marie Wetterstad. Hun er husmorskolelærerinne og dere har god kontakt. Du føler at du kan prate med henne om mye og respekterer verdiene hennes. Du ønsker å spørre henne om råd i forhold til farskapsproblematikken.

Du har alltid vært en god far for Peder og du ønsker at han skal finne seg en god kvinne å gifte seg med. Kristiane som er husmorskoleelev og arbeider på kjøkkenet på Nordmarkskapellet denne helgen, virker som en flott jente og du vil forsøke å spleise henne med Peder.

Personlighetstrekk:

- Praktisk
- Ettertenksom
- Snill

Plott:

- Frelse Johan Olsen og få han til å forstå at han må slutte å drikke
- Prate med Karen Marie om farskapsproblematikken
- Spleise Peder med Kristiane